

n° 18

Côté-Philo

www.acireph.org

Le journal de l'enseignement de la philosophie

DOSSIER

Transformer l'enseignement de la philosophie : réforme ou révolution ?

Les compétences en débat

L'enseignement philosophique et la démocratisation de
l'enseignement

Juin 2014

Côté-Philo

le journal de l'enseignement de la philosophie

Les articles publiés par *Côté Philo* n'engagent que leurs auteurs.

Pour écrire dans Côté-Philo :

Adressez vos textes au comité de rédaction :

email : contact@acireph.org

Le Comité de rédaction informera l'auteur de sa décision :
acceptation, acceptation sous réserve de modifications, ou non-publication.

Les textes envoyés ne sont pas retournés à leurs auteurs

***Côté Philo* est une publication de l'ACIREPh**

*Association pour le Création d'Instituts de
Recherche sur l'Enseignement de la philosophie*

**Retrouvez Côté-Philo et les autres travaux de
l'ACIREPH sur notre site :**

<http://www.acireph.org>

Côté Philo

Le journal de l'enseignement de la philosophie

DOSSIER	Transformer l'enseignement de la philosophie : réforme ou révolution ?	
	Allocution d'ouverture Joël Dolbeault	3
	Pour ou contre les compétences ? Renaud Dogat	7
	L'intérêt d'une approche par compétences en philosophie Michel Tozzi	13
	Pour une épistémologie pratique Christian Couturier	19
	Les positions de l'Acireph sur les programmes de philosophie : un éclairage historique Nicole Grataloup	25
	La démocratisation de l'enseignement et ses enjeux dans l'enseignement philosophique : une perspective historique Hervé Boillot	35
	La démocratisation de l'enseignement : réforme ou refonda- tion ? Janine Reichstadt	45
	Éducation, École, Société. L'étonnant projet du <i>Groupe de Re- cherche sur la Démocratisation Scolaire</i> . Serge Cospérec	53
LECTURE	- <i>le biographique dans le discours philosophique</i> - <i>Les formules philosophiques</i> Nicole Grataloup	57
DÉBAT	Des pratiques innovantes à la philosophie comme <i>business</i> Serge Cospérec	63

Dossier

Transformer l'enseignement de la philosophie : réforme ou révolution ?

Travail issu des *Journées d'étude* de l'ACIREPh des 19 et 20 octobre 2013

Allocution d'ouverture des Journées d'études.

Joël Dolbeault

Je remercie les personnes ici présentes pour l'intérêt qu'elles manifestent à ces Journées d'Étude.

Dans cette allocution d'ouverture, qui sera brève, je souhaite faire deux choses. D'une part, dire quelques mots sur la période que nous vivons au point de vue d'éventuels changements dans l'enseignement de la philosophie. D'autre part, dire quelques mots sur l'objet et l'intérêt de ces Journées d'Étude.

1° D'abord, quelques mots sur la période que nous vivons dans l'Éducation Nationale, en rapport à d'éventuels changements en philosophie.

Le ministère a manifestement la volonté de changer les choses dans l'Éducation Nationale. Ainsi, le Conseil Supérieur des Programmes vient d'être réinstallé, dont le rôle est de formuler des propositions sur les programmes et les épreuves. Le CSP travaillera-t-il mieux et de manière plus transparente que l'ancien Haut Conseil à l'Éducation, je ne sais pas. Mais le fait de réinstaller le CSP, je crois, témoigne d'une volonté d'opérer des changements. De plus, le ministre lui-même manifeste sa volonté de changement, il a fait des déclarations en ce sens, et j'ajoute qu'il semble ouvert à certaines de nos idées. Ainsi, dans son livre *Refondons l'école*, il y a un long passage qui défend la pédagogie contre les caricatures que certains en font (p. 50-51), et il y a un autre passage qui critique très nettement le cours magistral, comme inefficace, pas seulement aujourd'hui mais depuis toujours - Peillon distinguant ainsi « transmettre un cours » et « faire classe », c'est-à-dire prendre en charge les élèves en difficulté, différencier les pédagogies, etc. (p. 80-81).

Certes, pour le moment, le Conseil Supérieur des Programmes n'est missionné que pour les programmes du primaire et du collège, avec application des nouveaux programmes à la rentrée 2015 (pour le CP et pour la 6ème si j'ai bien compris). Donc rien sur le lycée pour le moment, sauf la conception du programme d'enseignement moral et civique, car celui-ci doit concerner le pri-

maire, le collège et le lycée pour la rentrée 2015. Cependant, après la réforme des programmes du primaire et du collège, il sera très probablement question du lycée.

En philosophie plus précisément, côté institution, c'est beaucoup moins fermé qu'avant à des changements, du fait que le corps des inspecteurs a beaucoup changé depuis 10 ans. Côté professeurs, c'est peut-être plus difficile de savoir. Mais, comme nous l'avons dit plusieurs fois, il est possible que les jeunes générations de professeurs aient moins de préjugés sur les contenus et la manière d'enseigner, dès lors qu'ils sont moins imprégnés par un cadre ancien. Par ailleurs, c'est à nous de les convaincre.

Bref, je pense que les années à venir sont propices à des changements dans notre enseignement, et qu'il faut en profiter, et s'y préparer.

Dans cet esprit, nous sommes signataires d'un appel lancé par un ensemble d'associations et de syndicats regroupés sous le nom CORPUS : *Collectif pour Refonder les Programmes Universitaires et Scolaires*. Cet appel concerne l'école dans son ensemble, donc beaucoup plus que le lycée et la philo, mais comme je l'ai dit, le tour du lycée viendra probablement. J'ai envoyé l'appel sur listireph, il y a aussi un site dédié (lien à envoyer). Les grandes lignes de cet appel sont : la nécessité de prendre le temps, le souci de transparence, le souci de prendre en compte l'expertise des enseignants de terrain, et de consulter largement l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Mais outre cela, évidemment, nous allons devoir poursuivre notre travail en philosophie.

2° J'en viens maintenant à quelques remarques sur l'objet et l'intérêt de ces Journées d'Étude.

L'objet de ces Journées d'Étude est de réfléchir de manière générale à l'enseignement de la philosophie, à ce qu'il faut changer, et si le changement doit être petit ou grand. Le choix de cet objet fait suite à un débat entre nous, sur le fait de savoir si, pour les JE, il faut réfléchir sur l'enseignement de la philo à travers un thème philosophique, avec le risque de réfléchir plus sur le thème lui-même que sur l'enseignement. Personnellement, je n'ai pas de religion en la matière : je pense que ces deux types de JE sont intéressants, et je remarque d'ailleurs que nous avons régulièrement pratiqué les deux.

Le choix que nous avons fait cette année me semble bon pour deux raisons.

La première est que ces JE devraient nous permettre de réfléchir de manière approfondie à des sujets sur lesquels il y a peut-être des désaccords entre nous. Je pense notamment à la question de savoir s'il faut enseigner des connaissances ou des compétences (Table ronde de cet après-midi). Je ne sais pas si cette table ronde nous mettra d'accord, nous verrons. Mais, au minimum, il est bon d'avoir conscience de nos désaccords, et de mieux comprendre la position de chacun. L'autre table ronde, demain, sur la démocratisation, nous permettra de réfléchir sur ce qui est peut-être notre inspiration commune et fondamentale.

Peut-être qu'elle fera contrepoids. On aura ainsi réfléchi à ce qui doit nous réunir, malgré d'éventuels désaccords.

La seconde raison est que, comme je le disais plus haut, nous entrons dans une période où des changements sont possibles au Lycée, y compris en philo. Et pas seulement sur les épreuves. Par conséquent, il est utile de réfléchir à nos positions et à d'éventuelles propositions. De ce point de vue, les conférences-débats de Nicole et Serge seront les bienvenues - la première qui revient sur nos positions dans les débats antérieurs sur les programmes de philosophie, la seconde qui porte sur un type de programme qui nous intéresse tout particulièrement, à savoir un programme de problèmes -. Outre cela, il y aura l'atelier proposé par Sébastien, à nouveau sur la question des programmes.

Bien sûr, on ne fera pas tout pendant ces deux jours, et nous aurons à continuer la réflexion après. Cependant, dimanche après-midi, nous pourrions aborder diverses questions, et aussi définir des priorités de travail pour l'année.

Pour l'épreuve de Bac dans les séries technologiques, pour le moment c'est l'inertie car le ministère et la DGESCO ont de nombreux sujets bien plus importants à leurs yeux.

Sinon, outre la question des programmes, il y a le sujet qui devient pressant du projet d'enseignement moral et civique. Nous essaierons de voir vers quoi va ce projet, notamment avec Michel Tozzi qui peut peut-être nous éclairer.

Il y a aussi le rapport sur la philosophie avant la Terminale, qui a été envoyé récemment sur listireph. Je pourrai en donner les grandes lignes avant discussion.

Je m'arrête là.

Joël Dolbeault

Pour ou contre les compétences ?

Renaud Dogat

Contre toute bonne méthode, je résisterai ici au désir de chercher à définir initialement la compétence, en présupposant une compréhension minimale et implicite de cette notion, non par désintérêt pour la question, mais un peu par paresse et surtout par économie, pour aller plus vite à l'essentiel. Ce que je voudrais cependant dire de façon liminaire, c'est qu'il est évidemment impossible d'être totalement contre les compétences, ce qui reviendrait forcément plus ou moins à être pour l'incompétence. Qui voudrait en effet d'un enseignement qui ne transmettrait *aucune* compétence, et qui ne serait que la transmission d'un pur savoir, sans aucun lien avec aucun savoir-faire, si tant est que cela soit même simplement concevable ?

Cependant, si l'on veut bien admettre par hypothèse que tout enseignement en général *ne se réduit pas* à l'enseignement de compétences, et qu'il y a donc autre chose que des compétences à enseigner (appelons cela la connaissance théorique par opposition à la compétence d'ordre pratique), eh bien cette autre chose doit être fermement défendue *face* aux compétences, telle est l'idée très simple que je voudrais soutenir. Précisons que "face aux compétences" ne veut pas dire *contre* elles, ni *sans* elles. En réalité, comme chacun sait, l'opposition entre connaissances et compétences, est à la fois inévitable parce qu'elle sous-tend traditionnellement (comme plus généralement l'opposition entre la théorie et la pratique), la réflexion sur l'enseignement, et depuis toujours dépassée, puisque nul ne peut, ni n'a sans doute jamais pu nier sérieusement leurs relations et leur articulation nécessaire.

J'ajouterais que l'importance des compétences défendues contre les connaissances est évidemment une très vieille idée, dont on peut voir un exemple bien connu dans l'ironie de la servante Thrace se moquant de l'intellectuel Thales (Platon, *Théétète* - bien que ce que pense Platon lui-même des *compétences du philosophe*, notamment ses compétences politiques, par opposition à celles du sens commun ou du sophiste soit une tout autre histoire), ou qu'on peut faire remonter de façon plus précise aux pédagogues de la Renaissance, selon lesquels il faut préférer une tête bien faite à une tête bien pleine (ce que Montaigne reprend dans la critique des "têtes lourdes", *Essais*, I, chap. XXVI *De l'institution des enfants*). Le savoir sans savoir-faire, le savoir sans savoir penser est depuis longtemps considéré par beaucoup comme "inutile et incertain", et surtout comme encombrant. On peut aussi penser évidemment à Descartes, Pascal ou Galilée contre les scolastiques et les savants aristotéliens bornés et incapables de penser le réel, à l'idéal de l'honnête homme du XVII^{ème}, aux encyclopédistes, etc.

Mais ce qui nous intéresse bien sûr ici spécifiquement c'est *l'importance pédagogique et didactique* des compétences dans l'enseignement de la philosophie en particulier. Faut-il, en philosophie, plutôt mettre l'accent sur l'ambition d'apprendre à apprendre, d'apprendre à penser, ou bien à l'inverse faut-il plutôt présupposer certaines compétences déjà acquises pour enseigner ce qui a déjà été pensé ? Enseigner à penser ou enseigner des pensées ? L'un ne va certainement pas sans l'autre, et on n'aurait certainement pas intérêt à trop exagérer le dilemme, mais il me semble que nous devons tout de même choisir une priorité, même si le problème ainsi posé (*le philosophe* vs. la philosophie) renvoie à l'opposition entre progressistes et conservateurs, tant il semble plus naturellement émancipateur en philosophie de former l'individu à penser par lui-même que de le gaver de la pensée des "dead white European males". Cependant, je soutiendrai ici que, au moins dans le contexte particulier de l'enseignement de la philosophie français en terminale, il est nécessaire de résister à une promotion trop insistante des compétences, et cela pour 2 raisons :

- L'enseignement de la philosophie en terminale souffre depuis longtemps moins de *l'absence* de préoccupation pour les compétences (même si cette lacune est réelle) que d'une construction de son identité *trop exclusivement centrée* autour de l'idée de développer certaines compétences - même si celles-ci ne sont sans doute pas suffisamment définies, explorées ni débattues.
- Il est impossible de définir des compétences proprement philosophiques qui ne soient pas ou bien *trop limitées* pour pouvoir être considérées comme essentielles (les compétences particulières nécessaires à une bonne dissertation d'examen par exemple), ou bien au contraire *trop vastes* pour être véritablement propres à la philosophie (faire preuve d'esprit critique par exemple). Ce qui ne veut pas dire que les unes et les autres soient illégitimes, mais simplement qu'elles devraient occuper une place seconde dans la définition de notre enseignement.

En effet, il faut d'abord remarquer à mon sens que la finalité principale de l'enseignement de la philosophie *est une compétence*, et que s'il y a un enseignement qui a bien retenu la leçon de Montaigne sur la nécessité de former des "têtes bien faites", c'est l'enseignement de la philosophie. Car celui-ci est au fond *défini par* et *orienté vers* une compétence ultime que les programmes officiels appellent "l'exercice réfléchi du jugement", ce qu'on traduit ordinairement il me semble par "penser par soi-même". Cette ambition de contribuer à former des individus capables d'autonomie intellectuelle et morale est centrale et omniprésente, au point de reléguer au second plan celle d'"offrir une culture philosophique initiale" à chaque élève, pourtant présentée dans les programmes comme une finalité de même importance. Il semble sans doute évident à ceux

qui fréquentent, même d'assez loin, l'enseignement de la philo qu'on y considère que l'acquisition d'une culture philosophique est nettement subordonnée à celle d'une autonomie du jugement. Si nos élèves se font souvent initialement une idée contraire sur cette question, croyant ingénument que travailler en philosophie consiste surtout à apprendre de la philosophie - des citations, les idées des philosophes... - nous les détrompons rapidement en leur parlant des compétences à mettre en oeuvre, à commencer par celles nécessaires à la rédaction d'une dissertation. (Si l'on imaginait un programme parfaitement identique au nôtre mais dont la formule "favoriser l'exercice réfléchi du jugement" serait totalement absente et implicite, et qui ne conserverait que "offrir une culture philosophique initiale", on obtiendrait certainement un résultat épouvantable et scandaleux, mais j'avoue que je n'arrive pas à voir en quoi.)

Les raisons de la centralité accordée au "penser par soi-même" dans l'enseignement de la philo semblent tenir notamment à la façon dont nous tendons à concevoir la philosophie elle-même ("nous" = d'abord ceux qui la pratiquent et l'enseignent) : à savoir comme la pensée autonome par excellence, ou même la seule et unique forme de pensée réellement autonome, voire parfois (ça s'est vu) tout simplement comme la seule forme de pensée tout court : la philosophie vue comme la pensée d'un sujet *qui se sait pensant, qui se saisit en train de penser sur un objet quelconque*, une pensée consciente d'elle-même, réflexive et critique, par rapport à d'autres formes de pensée plus primitives et donc moins éminentes. (Cette conception repose elle-même peut-être sur un raccourci un peu vertigineux qui résumerait la philosophie et son histoire tout entière à trois moments majeurs : Socrate, premier philosophe *parce qu'il* enjoint de "prendre soin de son âme" et *parce qu'il* sait qu'il ne sait rien ; Descartes, qui refonde la philosophie comme prise de conscience indissociable de soi et du réel par le sujet ; Hegel, "achève" la philosophie comme la pensée récapitulant dans le concept tout l'être et tout le savoir, en allant jusqu'à se comprendre elle-même. Ces trois moments de l'histoire de la philosophie imprègnent profondément notre façon de l'enseigner, même si l'on n'est ni platonicien, ni cartésien, ni hégélien, et bien qu'il soit certainement possible de s'en affranchir.)

La conséquence première inévitable de cette conception est de *rendre quelconque* l'objet de la philosophie comme tel, objet de toute façon déjà presque toujours revendiqué également par d'autres "formes de pensée" (le sens commun, les religions, les sciences de la nature et les sciences humaines...), et simultanément de mettre en avant ce qui serait le propre de la philosophie : une méthode, une démarche, une attitude philosophique. Or, si l'on relègue ainsi au second plan l'objet étudié en philosophie, si la philosophie vise essentiellement à rendre capable des opérations constitutives de qu'on appelle "philosopher", un certain nombre d'autres conséquences en découlent, conséquences que l'Acireph s'emploie depuis 15 ans à mettre en débat pour en faire la critique :

- l'absence de contenu véritable dans les programmes d'enseignement, même si l'introduction des repères il y a quelques années a vainement tenté d'y remédier,
- la liberté quasi absolue du professeur dans la conception de son cours, son rythme, son contenu,
- des épreuves et sujets d'examen qui tendent à n'exiger que la mise en œuvre de pures compétences (dissenter, expliquer un texte).

Pourtant, la conception qui est à la source de ces conséquences est à mon avis erronée : en se séparant peu à peu des autres domaines du savoir dont elle était indissociable jusqu'au XIX^{ème} siècle, la philosophie n'a rien gardé pour elle-même, partageant généreusement entre tous l'héritage des compétences, des méthodes, des vertus intellectuelles dont elle était porteuse dans l'entreprise de recherche de la vérité, et, en se détachant de la philosophie, les sciences ont chacune selon leurs besoins propres développé en méthodes particulières cet héritage général et commun. Autrement dit, les qualités intellectuelles requises en philosophie ne diffèrent pas fondamentalement des qualités communes à toute entreprise de réflexion rigoureuse, et la philosophie comme ancêtre commun de bon nombre de disciplines savantes n'a dans sa démarche, comme forme de pensée, que ce qui est commun à toutes et n'a rien en propre. La problématisation, la conceptualisation et l'argumentation, pour reprendre le fameux triptyque de Michel Tozzi, me semblent ne rien avoir de spécifiquement philosophique, même si ces opérations semblent apparemment typiques de la philosophie quand on les trouve chez les philosophes ou qu'on les pratique soi-même dans le cadre de problèmes philosophiques. En réalité, on pose des problèmes, on conceptualise ou opère des distinctions conceptuelles, et on argumente de façon sans doute extrêmement analogue à ce qu'on fait en philosophie en histoire ou en physique, et il n'y a pas là selon moi de quoi constituer une forme de pensée spéciale, une pensée philosophique qualitativement différente d'une autre. Il y a là, il me semble, une sorte d'illusion qui essentialise la philosophie.

Ce que la philosophie a par contre en propre, sans quoi elle se serait évidemment totalement dissoute dans les autres domaines du savoir, c'est un héritage de champs de questions et de débats consignés dans des œuvres. Ce n'est donc pas avant tout un ensemble de procédures ou de méthodes communes aux philosophes mais un ensemble de problèmes et de résultats, auxquels il s'agirait de faire accéder les élèves. Autrement dit, la philosophie est donc beaucoup moins une forme de pensée qu'un certain contenu : les philosophes posent certaines questions et disent certaines choses (et certains d'entre eux, les plus créatifs, inventent parfois de nouvelles questions fécondes et trouvent de nouvelles formes de réponses excitantes). On l'aura compris, je plaide ici pour un enseignement de la philosophie redéfini autour de contenus de connaissances et de problèmes particuliers, un enseignement recentré explicitement sur la transmission d'une culture philosophique, après des décennies de repli débilant

derrière la liberté philosophique du professeur (confondue avec la liberté pédagogique), au nom du fantasme d'une philosophie officielle.

Il reste néanmoins que la réflexion sur les compétences est essentielle *d'un point de vue didactique*. La question en effet n'est pas tellement de savoir à quelles compétences forme la philosophie (question sans doute au moins aussi ancienne que le *Gorgias*, par exemple), et encore moins de savoir si nous devrions nous focaliser sur leur acquisition, que celle de savoir plutôt quelles compétences sont pertinentes *pour étudier la philosophie*. Quelles compétences particulières notre enseignement doit-il chercher à développer pour faire accéder aux problèmes, aux concepts, aux théories des philosophes du passé et du présent, pour pouvoir participer à leur débats et donc être l'un d'eux : lire, écrire un texte, comprendre ou produire des arguments et des raisonnements, formuler et évaluer des hypothèses, faire des distinctions, des analogies, donner des exemples, définir des termes, analyser, synthétiser, dialectiser... ? Je distinguerais volontiers la réflexion nécessaire sur les *compétences-moyens* à celle, bien moins urgente, sur d'hypothétiques *compétences-fins* : quelles sont les compétences particulières auxquelles notre enseignement *en tant que tel* doit faire appel, et comment faire acquérir les compétences sans lesquelles l'étude de la philosophie est impossible ? Il faut sans aucun doute reconnaître plus qu'on ne l'a peut-être fait jusqu'ici le caractère indispensable des compétences *en tant que moyens* d'accéder à la culture philosophique comme héritage de questions, de textes et de théories, et à l'inverse ne pas trop insister sur de prétendus pouvoirs spéciaux que donnerait la philosophie, pouvoirs qui me semblent largement illusoires, au-delà de ceux que procure simplement la connaissance des débats philosophiques, à savoir, en gros, avoir parfois les idées un peu plus claires que d'autres sur certaines questions particulières (et cela assez souvent pour conclure qu'on n'a pas de réponse indiscutable et que le débat reste ouvert... compétence importante par son caractère modeste).

En conclusion, je résumerais mon propos en deux idées : 1) il n'y a pas vraiment de compétences propres à la philosophie et il n'y a donc pas lieu d'en faire la finalité de l'enseignement de la philosophie ; 2) il y a par contre une réflexion didactique sur les compétences à développer dans l'objectif de familiariser les élèves avec un héritage de questions, de textes, de concepts et de théories, parce que la connaissance de la culture philosophique a sa valeur en elle-même et qu'elle semble s'être un peu trop effacée au profit d'un enseignement de compétences trop vaguement définies et finalement stériles.

Renaud Dogat

L'intérêt d'une approche par compétences en philosophie

Michel Tozzi

L'une des entrées actuelles pour comprendre les processus d'apprentissage, dont la connaissance est essentielle pour enrichir les didactiques des disciplines, c'est « l'approche par compétences ». On entend par là une démarche qui se préoccupe, dans une situation d'enseignement ou de formation, de ce que l'élève ou le formé peut apprendre, en droit (ex : dans les programmes scolaires, ce qui est prescrit) et en fait (dans le réel de son activité) ; bref le contenu (savoirs, savoir-faire, attitudes) de son apprentissage souhaitable et possible. Cette approche est actuellement travaillée au niveau de la recherche en sciences de l'éducation et sur les didactiques disciplinaires ; elle est officiellement prônée par les programmes éducatifs nationaux et mondiaux. La notion de compétence est d'ailleurs explicitement nommée dans le programme de 2003.

La question est donc posée en philosophie : l'approche par compétences peut-elle nourrir la réflexion didactique de la discipline? Elle reste controversée, comme le montre le colloque tenu par des philosophes à l'Unesco le 19 novembre 2010 (Interventions dans *Diotime* n° 48) : le concept de compétence n'est pas tout à fait stabilisé chez les chercheurs (certains, comme D. Bucheton, lui préfèrent celui de « geste professionnel ») ; il est soupçonné par sa filiation avec un monde de l'entreprise ne visant que la rentabilité, opposée au savoir désintéressé, et privilégiant le savoir-faire sur le savoir ; il est supposé réducteur de l'activité d'un sujet humain, non objectivable etc.

Nous pensons cependant qu'il est utile dans une didactique de l'apprentissage du philosophe, et à approfondir dans le cadre des recherches en cours. Un élève est pour nous « compétent » quand il peut *mobiliser de façon intégrée des ressources internes et externes pour accomplir dans son activité un type de tâche déterminé dans une situation complexe et nouvelle*. Exemple : on considère, en classe terminale, qu'un élève est compétent en philosophie s'il sait rédiger convenablement une dissertation le jour du bac.

Précisons (pour un développement voir l'annexe), qu'une compétence n'est pas innée mais s'apprend ; qu'elle ne s'oppose pas aux connaissances, puisqu'elle suppose la mobilisation de savoirs ; qu'elle s'accomplit dans l'action (c'est un « savoir agir »), ce qui la distingue d'une simple connaissance ; qu'il faut la mobiliser « à bon escient et au bon moment ». Une compétence n'est pas non plus un « objectif », parce qu'elle ne fractionne pas abusivement le savoir ou les savoir-faire, et convoque toujours une tâche complexe. Et elle ne se voit pas, contrairement à une performance.

Les ressources internes d'un élève en philosophie peuvent être diverses :

1° **Des savoirs** : connaissances de nature philosophique, savoirs généraux acquis dans d'autres disciplines ou hors de l'école, expérience personnelle de l'élève etc.

2° **Des savoir-faire** lexicaux, sémantiques, communicationnels, et des capacités disciplinaires

Trois processus de pensée sont particulièrement structurants pour une pensée qui se veut philosophique :

- La *problématisation*, ou capacité de s'interroger sur le sens (« La vie vaut-elle la peine d'être vécue ? ») ou la vérité (« Les choses sont-elles comme elles nous apparaissent ? ») ; de douter, de mettre en question ses opinions (« Je crois aux fantômes, mais ai-je raison ? ») ; de les considérer comme des hypothèses plus que comme des thèses ; de remonter d'une affirmation à la question à laquelle implicitement elle répond, ou de débusquer les pré-supposés d'une thèse et vérifier leur pertinence (Soutenir que « Dieu est bon » implique qu'il existe, est-ce vrai ?) ; de questionner ses représentations d'une notion (si je dis : « La liberté consiste à faire ce que l'on veut », quelles conséquences ?) ; d'expliciter si et en quoi une question (« Quel est le sexe des anges ? ») ou une notion (« L'inconscient est-il une hypothèse scientifique ? ») pose philosophiquement problème...
- la *conceptualisation*, ou capacité de définir en compréhension une notion (« L'homme est un animal raisonnable »), ou de partir de son opinion première (« La vérité c'est ce qui est ») pour la critiquer et en élaborer le concept, notamment à l'aide de distinctions conceptuelles (ne pas confondre ici vérité et réalité)...
- l'*argumentation*, ou capacité de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons dûment fondées, des arguments rationnels (« Dieu existe parce qu'un être fini ne peut avoir engendré l'idée d'un être infini », ou « C'est parce qu'il est imparfait que l'homme imagine un être parfait »).

On problématise ou conceptualise aussi en sciences, mais pas de la même façon qu'en philosophie ; on y vise par l'argumentation, contrairement au français, l'auditoire universel...

Ces trois compétences sont utiles dans les tâches philosophiques complexes, comme rédiger une dissertation, parce que c'est leur mise en œuvre sur une question donnée qui atteste la présence effective d'une réflexion personnelle de l'élève. C'est par cette entrée que nous avons, dans notre thèse en 1992, défini didactiquement le philosophe : « Philosophe, c'est tenter d'articuler, sur des questions concernant la condition humaine (notre rapport au monde, à autrui, à nous-mêmes), dans une démarche authentique de recherche de sens et de vérité, des processus de problématisation, d'affirmations et de questions, de conceptualisation de notions et de distinctions conceptuelles, et d'argumentation de thèses et d'objections ».

3° Des **attitudes** assimilées par l'élève à l'école et dans sa vie.

Les attitudes philosophiques peuvent être pratiques ou intellectuelles. Pour Socrate, l'attitude existentielle philosophique par excellence, c'est le courage devant la mort. S'agissant de « penser par soi-même », les postures sont plutôt intellectuelles : on pourrait parler d'autonomie du jugement, d'esprit critique, de créativité de la réflexion, de se mettre authentiquement devant une question (S'y'impliquer intellectuellement et personnellement, pas seulement parce que c'est un devoir scolaire noté).

Pour accomplir par exemple cette tâche complexe et toujours renouvelée de la dissertation, il faudra mobiliser ces (ses) ressources. Tâche qui reste encore obscure pour la recherche, faute d'une théorie cognitive de la mobilisation, et plus spécifiquement d'une formalisation (procédurale et processuelle) de la mobilisation philosophique de ressources ; le travail didactique est donc à mener...

Comment concevons-nous donc aujourd'hui une approche par compétences de l'apprentissage du philosophe ? L'approche par compétences doit être distinguée de la simple transmission de savoirs philosophiques. Elle doit se démarquer tout autant de la pédagogie par objectifs (PPO). Elle a l'avantage de se placer du point de vue de l'apprentissage de l'élève, et de clarifier aux yeux de l'enseignant et de l'élève lui-même ce qu'il devra acquérir et mobiliser dans des situations où l'on est amené à philosopher.

Il faut cependant, pour ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain, être vigilant sur trois dérives possibles :

- cantonner cette approche à du prescrit (c'est le cas des référentiels dans la didactique prescriptive des programmes), au lieu d'être enracinée dans le réel de l'activité de l'élève (ce que prend en compte une didactique descriptive, au plus près du travail de l'apprenti philosophe) ;
- ne pas retomber dans un nouvel habillage de la pédagogie par objectifs ;
- ne pas la rabattre sur une préoccupation d'évaluation trop normative (due pour beaucoup aux exigences scolaires de la notation), et pas assez formative.

Cette approche est à construire en philosophie. A cause d'une part des normes magistrales en vigueur dans la pratique dominante, peu perméable aux méthodes actives et à une approche socioconstructiviste de l'apprentissage. Et d'autre part compte tenu des difficultés réelles à comprendre théoriquement et à mettre en œuvre pratiquement ce type de démarche, en rupture avec les habits professionnels, notamment parce qu'elle modifie le rôle de l'enseignant, accompagnateur des démarches d'apprentissage du philosophe et non exclusivement transmetteur.

Pour approfondir

- Tozzi Michel, « Une approche par compétences en philosophie ? », Unesco, *Dio-time* n° 48, mars 2011.
- « Des compétences philosophiques », *Cahiers pédagogiques* n° 507, sept. 2013.

Annexe pour éviter nombre de malentendus sur la notion de compétence

Une compétence n'est pas innée mais s'apprend en s'entraînant, elle est le résultat d'une démarche d'acquisition, d'apprentissage qui prend du temps.

La compétence ne s'oppose pas aux connaissances, puisqu'elle suppose la mobilisation de savoirs. Elle prend le savoir au sérieux. Être compétent en dissertation philosophique implique par exemple le plus souvent la connaissance d'auteurs. Mais des connaissances ne suffisent pas à définir une compétence : je peux connaître ma table de multiplication, ou telle règle grammaticale (savoirs déclaratifs), sans savoir faire convenablement une multiplication ou utiliser la règle dans une phrase (savoir-faire d'ordre procédural). Réciter la doctrine d'un auteur sans la mettre en perspective de la question posée ne convient pas dans une dissertation philosophique. Il faut donc distinguer une compétence (qui implique un "savoir vivant") d'un savoir décontextualisé, inerte, coupé des tâches et des situations.

Une compétence s'accomplit dans l'action (c'est un "savoir agir"), et c'est ce qui la distingue d'un savoir ou d'une connaissance. Elle relie le savoir au pouvoir qu'il donne ; c'est un outil d'émancipation. Ce qui compte, c'est la mobilisation en acte (en situation, en contexte), de savoirs, de procédures, de processus (faire une dissertation en situation : chez soi ou le jour du bac, et dans le contexte de tel ou tel sujet etc.). La compétence est un "savoir mobiliser" (Guy Le Boterf, 1994). Il ne s'agit pas de simplement restituer des savoirs ou des procédures automatisées. Mais il faut les mobiliser "à bon escient et au bon moment". Il y a une convenance de telle et telle ressource par rapport à telle tâche, en quoi consiste le savoir faire du savoir mobiliser. De ce fait, l'approche par compétences peut apparaître comme plus ambitieuse que la simple transmission de connaissances.

Dans cette mobilisation, plusieurs ressources sont convoquées, et elles sont combinées, articulées, utilisées en synergie, à proportion de leur intégration individuelle et collective. Par exemple dans une dissertation acceptable, il y a mise en œuvre d'une connaissance langagière, lexicale et sémantique, un habitus de faire un plan, d'ordonner des idées ; et la plupart du temps la connaissance de notions, d'auteurs, d'autres connaissances disciplinaires, la référence à un cours, à l'expérience personnelle, un savoir problématiser, conceptualiser et argumenter, analyser un exemple etc.

Par **ressource interne**, on peut entendre des savoirs (théoriques et d'expérience), des savoir-faire, des attitudes assimilées par l'élève à l'école et dans sa vie. Ces ressources peuvent être cognitives, sociales.

Parmi les **ressources externes** on peut répertorier : des personnes, notamment le professeur, sa famille, des amis avec lesquels on peut discuter ; des savoirs, que l'on trouvera dans les cours, des manuels, un livre, ou par une recherche documentaire sur internet. Les ressources peuvent être humaines ou matérielles.

Une compétence n'est pas non plus un objectif, au sens de la "pédagogie par objectif", parce qu'elle ne fractionne pas abusivement le savoir ou les savoir-faire, et convoque toujours une tâche complexe, et non parcellisée, découpée en tranches, qui fait et donne globalement un sens et une finalité à des activités scolaires.

Une **compétence** ne se voit pas, contrairement à une **performance**. Son référent théorique est constructiviste, et non behavioriste.

Une compétence peut être développée pour elle-même, mais aussi devenir une **ressource pour une autre compétence** (ex : il faut "savoir lire un texte" pour "lire un texte philosophique", ou « problématiser » pour « rédiger une dissertation philosophique »). Tout dépend comment on déplace le curseur, du détail au plus global ou inversement.

Les tâches spécifiques propres à développer et valider des compétences philosophiques sont en France institutionnellement : rédiger une dissertation, faire l'étude ordonnée d'un texte proposé (dont la connaissance de l'auteur n'est pas obligatoirement requise), expliquer à l'oral un extrait de texte supposé connu. Bien d'autres types sont possibles pour développer l'apprentissage du philosophe (formes diversifiées d'écriture philosophique, discussion à certaines conditions etc.)...

Ce sont là des tâches et des activités complexes, car impliquant une mobilisation de ressources diverses et combinées entre elles. Celles-ci s'exercent dans une tâche chaque fois analogue dans sa globalité (ex : faire une dissertation), mais différente chaque fois par le sujet abordé (La question posée change). Elles sont en ce sens à chaque fois nouvelles, même si elles appartiennent à la "famille de situations", ou genre scolaire : dissertation philosophique. La situation dans laquelle est proposée la tâche est elle-même inédite : ce n'est pas la même chose, en lieux et temps, que de faire une dissertation "à la maison", "sur table" et le jour du bac. Pour accomplir cette tâche complexe et toujours renouvelée de la dissertation, et acquérir la capacité à dissenter, il faudra savoir "mobiliser ces (ses) ressources", et les articuler.

Michel Tozzi

Pour une épistémologie pratique

Christian Couturier

Professeur d'EPS - Centre EPS et Société

La question des compétences peut être un beau sujet, à condition qu'on le remette à sa juste place « pédagogique », sinon il devient vite inintéressant, particulièrement lorsqu'on en fait un étendard, une doctrine, un dogme, une politique scolaire. De nombreux auteurs ont montré (Ropé, Tanguy, 1994) comment et pourquoi cette notion a été importée dans le champ éducatif, la rendant un peu « fourre-tout » et donc, *a minima*, sujette à controverses.

Je vais bien entendu discuter du sujet proposé, mais avancer aussi quelques idées alternatives pour dépasser certaines oppositions largement commentées, entre compétences et savoirs par exemple.

Compétence ? L'idée date vraiment... disons que ce qu'on a appelé les méthodes actives, les méthodes nouvelles, et même, quand on s'attache aux idées et non aux seulement aux mots, les grands pédagogues depuis le XVIème siècle ont, à leur manière, travaillé une question pourtant banale : que faire de ce que je sais ? Et de façon moins évidente : qu'est-ce que je sais de ce que je fais. C'est cet aller-retour qui est intéressant.

Je ne vais pas m'étendre sur des définitions. En fait il y a un large accord pour dire que la compétence est une réponse efficace, grâce à de multiples ressources que l'on manipule, dans une classe de problèmes, donc, avec une zone de « transférabilité » très restreinte. Pour certains chercheurs (B. Rey, 1996), les compétences sont donc de nature spécifique et ils sont très dubitatifs sur ce qu'on appelle des compétences générales, dont la formulation est justement trop générale pour être acquise « en général ». Pour résumer, la compétence a rapport :

- avec le faire, ce qui, évidemment pour moi, n'a rien de péjoratif.
- avec l'idée d'une performance (lorsqu'on dit de quelqu'un qu'il est compétent, on évalue une certaine performance).
- avec la reconnaissance sociale : on est compétent lorsque l'on est reconnu comme tel par ses pairs, son entourage, la société. La compétence est donc culturelle, et elle évolue dans le temps.
- avec les outils, les objets (matériels et immatériels), les techniques, technologies que l'on peut mobiliser. La compétence d'un athlète aujourd'hui est

bien entendue dépendante du matériel, mais aussi des savoirs en matière de physiologie, psychologie, biomécanique, médecine.

- De plus, la compétence possède une certaine plasticité (comme on dit, c'est un concept mou). Et les mots que l'on utilise montre bien cette difficulté notionnelle. On définit une compétence (savoir faire quelque chose, être capable de...) en terme de savoir ou de capacité.
- Elle se différencie du simple savoir-faire par le niveau de complexité du problème qu'elle est censée résoudre.

Si l'on regarde de près, on voit bien qu'alors aucune discipline ne devrait échapper à la définition des compétences spécifiques à son champ. Les disciplines, rappelons-le, sont des constructions historiques (universitaires pour certaines, scolaires pour d'autres) visant à structurer un champ de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de méthodes. Elles ont comme finalité, selon le cas : de produire de la connaissance (discipline universitaire), ou de transmettre, former, éduquer (discipline scolaire). Il n'y a pas de compétence digne d'être enseignée (repérée comme une nécessité sociale) qui ne soit incluse dans un champ complexe de savoirs, méthodes et autres attitudes, organisée pour répondre à une finalité. La discussion sur la ou les compétences, comme sur le ou les savoirs, n'a de sens, ici, que dans ce cadre structuré et réfléchi. Tout ça est un beau sujet qui devrait se traduire dans les programmes scolaires et dans les pédagogies mises en œuvre.

Mais ça peut être aussi le pire des sujets lorsqu'on construit une politique entière sur les compétences, lorsqu'on en fait le graal pédagogique censé tout régler, lorsqu'on en fait, comme toute politique aujourd'hui, un instrument de domination : la promotion de la notion de compétence dans l'éducation par l'OCDE, par la commission européenne, et l'imposition par François Fillon en 2005 avec sa sanctuarisation dans une loi doit nous inciter à ne pas être naïfs. De nombreux auteurs ont bien montré (Laval, Lamarche, Johsua, etc.), que l'utilisation massive cette notion renvoie au fond à une volonté de transférer l'éducation et les « acquis » (c'est à dire le patrimoine culturel) de la sphère publique vers la sphère privée. Le savoir est un bien public, à la disposition de tous, la compétence est un bien privé. Comme le diplôme est un objet public, le portefeuille de compétences est un objet privé. Cette centration opère donc un déplacement fondamental dont on voit les objectifs à long terme pour la « privatisation », au sens littéral, de l'éducation.

La déclinaison française de cette logique a produit le socle commun (2005), et ses avatars (livret de compétences...). Mais c'est un bricolage qui a dû tenir compte des résistances à cette démarche. Formellement c'est devenu le socle commun de compétences « et de connaissances », auxquelles on a rajouté récemment « et de culture ». Vaste programme. Mais le pire a été fait : les compétences sont dans une loi : la compétence est devenue un objet politique voire politicien d'abord, avant d'être ce qu'il devrait être, un objet pédagogique et didactique.

Mais attention, j'espère que c'est assez clair dans mon propos, malgré cette charge qu'il faut entendre sauf à être sourd à une partie du débat, je ne jette pas le bébé avec l'eau du bain. Par contre, je pense qu'il faut changer de baignoire.

En EPS nous avons dès les années 90 revendiqué l'utilisation des compétences comme référence, résistant ainsi à une forme d'intellectualisation que certains pensaient nécessaire pour être mieux reconnus à l'école. La hiérarchie des disciplines nous mettant en bas de l'échelle, il fallait prouver que nous étions « comme les autres », ce qui a pu ici ou là produire des dérives, notamment dans l'évaluation des « connaissances ». Bref, prenant appui à l'époque sur les recommandations du Conseil National des Programmes, nous avons participé à la diffusion d'une approche par compétences des programmes scolaires, y compris en imposant son recours dans un conflit historique bien connu dans notre discipline entre 1990 et 1996. Depuis les années 2000 et aujourd'hui d'une façon devenue déraisonnable, nous avons des compétences partout. On appelle compétence dans nos programmes, aussi bien « *Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains* », que « *Se connaître, se préparer, se préserver par la régulation et la gestion de ses ressources et de son engagement en sachant s'échauffer, récupérer d'un effort, identifier les facteurs de risque, prendre en compte ses potentialités, prendre des décisions adaptées, maîtriser ses émotions, apprécier les effets de l'activité physique sur le corps humain, s'approprier des principes de santé et d'hygiène de vie* », ou encore : « *Réaliser la meilleure performance possible sur un temps de course de 12 à 15 minutes, fractionné en 3 à 4 périodes séparées de temps de récupération compatibles avec l'effort aérobique, en maîtrisant différentes allures très proches de sa VMA et en utilisant principalement des repères sur soi et quelques repères extérieurs. Établir un projet de performance et le réussir à 0,5 Km/h près.* »

Mais le pire est la déclinaison de ces soi-disant compétences dont le niveau de formulation varie d'un niveau de généralité stupéfiant à un niveau de précision étonnant, laissant peu de marge à l'enseignant dans sa mise en situation, en référentiels de toutes sortes, des grilles et des fiches obligatoires pour les diplômés comme le bac ou le brevet. Et, aussi bien dans la formation initiale que dans les concours de recrutements mais aussi lors des inspections pédagogiques, il n'y a plus de place pour simplement émettre des doutes sur le bien-fondé de la démarche. La compétence est devenue omniprésente, totale, voire totalitaire. Mais, comme je l'ai dit, nous ne proposons pas de la rejeter, simplement de la remettre à sa place.

Cela passe peut-être et dans un premier temps, en tout cas c'est ainsi que nous le pensons, par une réhabilitation des « savoirs » qui ne seraient pas des connaissances simplistes, mais des savoirs complexes. Dans nos programmes, par exemple pour les collèges, il est dit que les connaissances sont des « informations » qu'il conviendrait de s'approprier ! Le terme de savoir n'est pas utilisé, mais dit ainsi, effectivement, on a une définition low-coast de la connaissance qui du coup tend à revaloriser celle de compétence qui devient tout à coup beaucoup plus noble.

Il faut donc changer de perspective, changer la baignoire, la « matrice disciplinaire » dans laquelle on baigne. A ce stade ça peut passer par exemple par l'affirmation qu'il n'y a pas de savoir digne de ce nom qui n'ait quelque chose à voir avec le faire, et qui nécessite une « incorporation », comme il n'existe pas de compétence digne de ce nom qui ne devienne à un moment donné un savoir, c'est-à-dire au contraire nécessitant une exportation ou une « ex-corporation ».

Pour nous aider à identifier les enjeux et les retombées possibles en terme d'écriture des programmes scolaires, je vous propose de nous appuyer sur JP Astolfi, disparu il y a peu, qui n'est peut-être pas connu de tout le monde, mais qui a écrit un livre éclairant et enthousiasmant : la saveur des savoirs.

Saveur et savoirs ont la même étymologie. R. Barthes, qui a le premier fait ce rapprochement, disait qu'il y a savoir à chaque fois qu'une saveur accède au langage. Le savoir est l'avenir d'une saveur qui cherche à perdurer. Autrement dit : le savoir est la mémoire d'une saveur. Ce qui a de la saveur pour l'humain est susceptible de se transformer en savoir. Du coup « savoir » devient une notion générique qui dépasse les antagonismes supposés entre compétence et connaissances. La question à se poser devient alors : à quelles saveurs faut-il que l'élève soit confronté pour trouver du goût aux choses de la vie ?

La saveur peut être de l'ordre de la compétence. Il y a même beaucoup de compétences qui ont de la saveur on le sait dans le domaine du sport. Savoir nager par exemple, en voilà une belle preuve. Savoir nager est une compétence... qui s'exprime en termes de savoir. Le pouvoir conquis sur les éléments naturels est en soi une saveur, qui peut-être amplifiée par le travail sur le pourquoi. On peut apprendre à nager ailleurs qu'à l'École. Je ne suis pas sûr que l'on apprenne ailleurs pourquoi je peux et je sais nager. Comme le dit S. Johsua, à l'école on doit apprendre (à faire, à dire...) mais aussi à comprendre. La logique de compréhension remplace l'ancienne logique de « restitution » attribuée à l'école du début du siècle (et encore après). Et lorsque l'on est dans cette logique, peu importe que ce que l'on apprend soit des compétences ou autre chose, il faudra passer par la case compréhension (sauf si l'on assigne bien entendu une autre fonction à l'école). Le travail à mener est donc de déterminer quels sont les savoirs (au sens général) retenus pour faire entrer chacun dans la culture, c'est-à-dire la boîte à outil pour reprendre l'image de J. Bruner pour appréhender le monde (agir sur lui, le comprendre...)

Je plaide pour sortir des discussions ou simplistes ou soporifiques, et sortir des clivages trop évidents. Je plaide donc ici et maintenant pour une épistémologie pratique, ou une épistémologie finalisée par la chose éducative. Il faut aujourd'hui une remise à plat de chacune des disciplines pour mieux comprendre sa structure et définir, peu importe les mots, ce qui paraît important d'acquérir pour tous. Ce n'est pas facile. Il y a eu des tentatives pilotées par de précédents ministères, Legrand, Bourdieu, Merieu, Thélot... mais aucun n'a abouti parce que la méthode n'était pas la bonne, pas plus que la temporalité. Il faut

s'inscrire sur plusieurs années pour faire un travail qui débouche sur un consensus obligatoire: tant que les enseignants n'adhéreront pas au projet, ça ne marchera pas !

Une méthode, du temps, mais aussi une nouvelle façon d'envisager les choses. Astolfi, pour rester en sa compagnie, peut nous aider à trouver de nouvelles pistes. Partant de l'enseignement des sciences expérimentales (et donc à manier avec prudence pour une possible transposition ailleurs), il propose par exemple d'organiser une discipline autour de plusieurs axes :

- Ce qui est de l'ordre du concept et du modèle : des « grilles de lecture » du réel, lesquelles viennent généralement en rupture avec l'expérience quotidienne et le sens commun. Il s'agit ici de « discipliniser » les élèves, grâce à leur appropriation de concepts et de modèles, qui renouvellent les représentations de la matière, du vivant, et des objets techniques, et par là, les systèmes d'explication du monde. Dans certaines disciplines, comme l'EPS où les compétences sont importantes, on peut identifier les « passages obligés » ou les techniques qui, lorsqu'on les acquiert, permettent de passer un cap. Par exemple lorsqu'en gymnastique on acquiert la possibilité de se renverser sur les mains (ce qui suppose d'avoir résolu tout un tas de problèmes, de la tonicité musculaire aux repères visuels...), on peut vraiment commencer à entrer dans la culture-gym.
- Des modalités de raisonnement ou de pratique pour éprouver la résistance du réel (argumenter par exemple n'a de valeur que si je convaincs peu ou prou. C'est sans doute le rôle de la dissertation dans des disciplines comme la philo). En EPS ça pourrait être la mise en relation d'un programme d'entraînement avec les résultats réels obtenus, la programmation stratégique d'un match avec la réalité de la confrontation.
- Des nécessités « expérientielles » (il faut l'avoir vécu pour savoir : peut parler et comprendre ce qu'est un chagrin d'amour si on ne l'a pas vécu ?). En EPS il existe aussi des expériences dont on peut estimer qu'elles sont vitales, par le seul fait de les vivre.
- Des aptitudes à l'intervention (ex connaissances sur la nutrition peuvent déboucher sur une intervention, à condition qu'il y ait un traitement particulier. Il ne suffit pas de savoir que c'est mauvais de fumer pour s'arrêter...). L'objectif ici serait de former les élèves à fonder une ou des attitudes citoyennes, à partir de la discipline considérée. C'est, d'une certaine manière, l'intégration dans le disciplinaire des « éducations à... » mais avec une perspective concrète : que suis-je capable de faire ?

Cette nouvelle approche, à discuter bien évidemment, peut nous permettre de « refaire les programmes ». Honnêtement, ça me paraît plus pertinent de réfléchir à ça que de s'aligner sur les compétences-clé européennes décidées par quelques experts inconnus.

Que l'on appelle certaines de ces choses savoir, compétence, attitude, connaissance... ce n'est pas ou plus un problème, si l'on sait ce qui est attendu en termes d'objectif. La centration exclusive sur les compétences nous a fait perdre de vue les objectifs, les visées, les finalités dans leur expression concrète.

Il nous faut refonder les disciplines pour qu'elles soient ouvertes aux aspects formatifs du savoir et au développement des élèves, aux applications pratiques et techniques, à ses aspects sociaux, collectifs, à ses aspects civiques et citoyens (un enseignement qui ouvre sur un modèle civique et écologique de nos sociétés).

En clair nous devons former des jeunes, non pas adaptés au monde d'aujourd'hui, capables de se fondre dans la masse et de tirer le meilleur profit des inégalités existantes. Pour nous, il s'agit d'aider les jeunes à être acteurs et transformateurs cette société. C'est là que les projets politiques divergent !

Christian Couturier

Les positions de l'Acireph sur les programmes de philosophie : un éclairage historique

Nicole Grataloup

Remarque préalable : beaucoup des documents que je cite et que j'ai consultés pour préparer cette intervention sont sur le site de l'Acireph, en particulier Le Manifeste, les textes des interventions de l'Acireph devant les groupes d'experts, des propositions de programme etc.. soit dans les Bulletins et dans Côté philo, soit dans les rubriques du sommaire du site. Donc vous pourrez vous y référer.

I. Comment et pourquoi l'Acireph s'est engagée dans la « guerre des programmes »

A l'origine de l'Acireph, il y a un appel pour la création des IREPH (1997) qui a recueilli 230 signatures assez vite, et a débouché en mars 1998 sur la création de l'association (130 adhérents en juin 1998).

L'objet de l'association était d'obtenir du ministère la création de lieux d'échanges et de discussion sur les pratiques d'enseignement, les exigences de formation des élèves, et aussi sur l'évaluation au Bac. Nous sommes partis du constat de l'inexistence de la formation pédagogique et didactique dans les MAFPEN qui allaient devenir les IUFM, et de l'insuffisance des réunions d'harmonisation du bac pour résoudre les problèmes de l'évaluation des copies. Et donc du constat d'une inadéquation entre l'ambition de notre enseignement, notre exigence de démocratisation (par delà la massification depuis les années 80) et les moyens institutionnels existants, en termes de formation et de réflexion collective des professeurs de philosophie, pour les réaliser.

Dans un premier temps, donc, l'Acireph n'avait pas pour objet d'intervenir sur les programmes ni sur les épreuves.

Or il s'est avéré assez rapidement dans l'année (98-99) qui a suivi la création de l'association, par les contacts que nous avons eus avec le Ministère (Direction des Lycées et Collèges, Cabinet du ministre etc...), que la création des IREPH n'était pas à l'ordre du jour, se heurtant à la fois à la création par le ministère des IUFM et à la mainmise de l'inspection et de l'Appep sur les dispositifs de formation initiale et continue, qui développaient une conception de la formation très éloignée de ce que nous voulions dans les IREPH. Nous avons donc décidé (tout en maintenant la demande de création des IREPH) de « prouver le mouvement en marchant » et d'organiser en octobre 99 notre premier colloque selon les modalités qui auraient dû être à notre sens celles des IREPH, c.à.d. une alternance d'interventions de « spécialistes » et d'ateliers d'échanges de pratiques entre collègues, avec en outre une dimension interdisciplinaire et internationale. Ce colloque, intitulé « Enseigner la philosophie aujourd'hui, pratiques et devenir », dont les Actes ont été publiés par le CNDP en juin 2001, a réuni 175 participants.

A ce premier colloque nous avons invité Alain Renaut à venir exposer l'état provisoire de la réflexion du GTD (Groupe Technique disciplinaire) qui avait été chargé à partir de janvier 99 de faire de nouveaux programmes de philo. Nous voulions contribuer au débat sur le programme, non pas parce que nous avions en tête un modèle de programme, mais pour rester conforme aux buts de l'association qui étaient de favoriser le travail collectif des professeurs de philosophie sur les questions concernant leur enseignement. Et qu'en conséquence il nous est apparu comme une évidence que nous ne pouvions pas rester en dehors de ce débat.

Il faut dire que la question du changement des programmes de 73 avait fait l'objet, depuis 10 ans, de plusieurs tentatives infructueuses et de violents affrontements : le Rapport Derrida Bouveresse avait fait une proposition en 1989, puis le GTD Beyssade en 92-93, puis le GTD Lucien-Dagognet en 1997. Nous avions les uns et les autres (les initiateurs de l'appel et fondateurs de l'Acireph), à des titres et à des degrés divers, individuellement (ou collectivement par le GREPH et le GFEN) pris des positions sur ces différents projets qui étaient tous restés lettre morte. Avec le GTD Renaut, nous avons l'impression qu'enfin quelque chose de nouveau allait pouvoir aboutir, et ce passé commun n'a pas été pour rien dans la décision de notre association de s'intéresser à la question des programmes. Du moins c'est la lecture que j'en fais.

Voilà donc comment et pourquoi l'Acireph s'est engagée dans la dite « guerre des programmes », qui a duré de 1999 à 2005 (depuis la nomination du GTD Renaut jusqu'à la publication des deux programmes du GEPS Fichant 2, en 2003 pour les séries générales et en 2005 pour les séries technologiques). D'abord pour favoriser les échanges dans la profession, puis pour prendre position, développer des propositions et tenter de les faire valoir.

II. Les positions de l'Acireph sur les programmes

Je vais maintenant quitter le mode narratif et essayer de faire une lecture synthétique des différents textes que nous avons écrits à ce sujet. Quels sont les axes, les principes et les arguments qui traversent et structurent nos différentes prises de position sur les programmes ? Qu'est-ce qui fait accord, et qu'est-ce qui fait désaccord entre nous et les autres forces en présence, voire même entre nous, et entre les professeurs de philosophie ?

La première rupture que nous avons introduite dans la façon de poser la question des programmes était de dire que ce qui devait guider l'élaboration d'un programme n'était pas l'essence de la philosophie (à laquelle se référaient sans cesse les adversaires de tout changement de programme, par exemple, sur l'argumentation), mais les besoins de formation des élèves et les conditions de leur réussite dans l'appropriation et la maîtrise des connaissances et du raisonnement philosophiques. Cela implique l'analyse des difficultés des élèves (dont un des symptômes est la faiblesse des copies de bac et le décalage entre le travail que fournit un élève dans l'année et ses résultats au bac, problème qui a été encore en juin de cette année au centre d'une série d'échanges sur listireph), le refus d'assigner la responsabilité de ces difficultés aux seules insuffisances des cursus antérieurs des élèves (le syndrome « nous n'avons pas les élèves que nous méritons ») ; la volonté de se demander, les élèves étant ce qu'ils sont, dans la diversité de leurs parcours et de leurs acquis scolaires, en quoi le programme tel qu'il est accroît ces difficultés ou au contraire contribue à les résorber, et donc quelles transformations notre enseignement doit effectuer, dans ses prescriptions officielles, pour les former véritablement à la philosophie.

Ce principe a guidé nos réflexions et nos prises de position sur les points suivants :

1. Le problème de la détermination.

Le point essentiel est la **critique du programme de notions**, considéré comme la seule forme que pouvait prendre un authentique programme de philosophie (formule récurrente des adversaires de tous les changements proposés pendant 10 ans). Notre critique consiste en ceci : un programme de notions est, par définition, infini puisque le nombre de problèmes à traiter « sous » chaque notion est très grand (voir par exemple le recensement fait par J-J. Rosat des sujets sur la notion d'art, qui arrivait à une dizaine, au moins, de grands problèmes sur cette seule notion), que par conséquent chaque professeur choisit de traiter ce qui lui semble le plus important et que ses élèves peuvent donc se retrouver au bac devant des sujets dont il n'a jamais entendu parler ; que par conséquent aussi, les élèves n'ont, au seul vu du programme, aucune idée de ce qu'ils auront à apprendre ou à faire, et aucun repère pour s'y retrouver. De ce fait, un

programme de notions conduit à évaluer les élèves sur des compétences rhétoriques et langagières acquises en dehors de l'école, dans leur milieu familial et culturel, ce qui contribue à renforcer les inégalités sociales et scolaires.

Les adversaires de l'idée de détermination lui opposent l'**idée de la liberté du professeur**. Sur ce point, nous avons toujours dit qu'il fallait distinguer les **libertés doctrinale et pédagogique**, qui sont légitimes et incontestées de tous et la **liberté programmatique**, c.à.d. la liberté de choisir les problèmes qu'il traite et ceux qu'il ne traite pas (rendue nécessaire comme on l'a vu par un programme de notions), qui est anti-démocratique et même anti-républicaine (puisque c'est ce mot de République que les adversaires avaient sans cesse à la bouche). Nous faisons remarquer qu'en fait cette liberté est plus qu'illusoire, puisqu'un professeur à peu près responsable, qui a le souci de préparer ses élèves au bac, rabat la plupart de ses choix sur ceux qu'induisent les manuels et les sujets de bac, conduisant à une uniformisation effective, mais non réfléchie, sous couvert de liberté.

Nous avons donc toujours affirmé, devant les différents groupes d'experts, qu'un programme **ne peut pas enseigner le tout de la philosophie, et doit exclure des choses** ; que la liberté doctrinale et pédagogique n'est pas entravée par un programme qui détermine les questions à traiter, puisque le professeur demeure libre du choix de ses approches doctrinales, et des dispositifs pédagogiques qu'il met en œuvre dans sa classe.

Par exemple, nous avons approuvé :

- le couplage des notions, qui, dans le programme Renaut, tentait très modérément de délimiter les problèmes qui sont au programme et ceux qui n'y sont pas
- la présentation en deux colonnes du programme Fichant 2, SAUF que ce même programme ne les rendait pas déterminantes, justement, tous les croisements étant possibles entre les notions, qu'elles soient de 1^{ère} ou de 2^{ème} colonne. C'était un processus de détermination intéressant, mais qui était aussitôt démenti par le commentaire qui en était fait dans le texte du programme lui-même.

Ce qui nous a amenés à avancer l'idée de **programme de problèmes** (et à la défendre, par exemple, devant le GTD Fichant 2), qui permet :

- de délimiter et de rendre lisible immédiatement ce qui doit être traité, les questions qui vont être abordées dans l'année et dont la connaissance et la maîtrise seront évaluées au bac. L'exigence est que ces problèmes renvoient à des interrogations suffisamment identifiables dans le champ philosophique, et à des questions dont l'intérêt et le sens soient immédiatement perceptibles, au moins à un premier niveau, charge au professeur d'en faire voir plus finement les tenants et les aboutissants dans son cours. Ces problèmes devraient être en nombre limité (4 à 6 en séries générales, 2 ou 3 en séries technologiques).
- de donner donc le temps pour l'approfondissement sur chacun des problèmes et pour la formation de l'élève : compréhension de la nature du

problème et de ses différents aspects, appropriation de la connaissance des auteurs et des thèses et des arguments sur le problème, capacité à se poser soi-même le problème et à maîtriser l'ensemble des outils conceptuels pour pouvoir traiter un sujet relevant de ce problème. Le temps donc de faire varier les exercices proposés aux élèves tant pour l'appropriation que pour vérifier ce qu'ils ont véritablement compris et acquis.

2. La question des connaissances et du savoir philosophique, ou encore de la détermination et de l'apprentissage d'une culture philosophique de base.

Nous l'avons posée dès le début, comme étant complémentaire du souci de déterminer le programme, et comme devant figurer explicitement (et non pas implicitement par la seule présence de la formule « offrir une culture philosophique initiale » (ou élémentaire, selon les versions)), dans le programme. L'argument est encore qu'on ne peut pas laisser à la seule appréciation de chaque professeur le choix des textes et des auteurs qu'il fait lire à ses élèves ni des concepts qu'il leur propose (sauf à considérer que nous sommes une profession libérale... mais même les professions libérales ont des codes de déontologie). Dans la mesure où nous préparons à un examen national, il faut du commun explicite et de droit (et non pas du commun de fait déterminé par les auteurs de manuels et les sujets de bac ou la force de l'habitude... les auteurs qui ne « tombent » plus, on les laisse de côté, ou, par provocation, on n'étudie qu'eux, comme l'a montré Sébastien Charbonnier dans son travail sur la canonisation de certains auteurs.)

Nous avons beaucoup travaillé sur cette question des savoirs en philosophie (le colloque d'octobre 2002 « Les connaissances et la pensée, quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie ? » y était consacré, et les Actes ont été publiés en 2003 par Bréal). Et donc je ne saurais résumer en quelques mots l'ensemble de ce travail ! Cependant, quelques lignes de force se dégagent pour introduire des éléments de détermination de cette culture philosophique de base :

- par des **repères doctrinaux** : une série de positions fondamentales (thèses fondatrices, oppositions doctrinales fortes ou courants de pensée ayant marqué l'histoire de la philosophie) sur un problème donné (dans le cadre d'un programme de problèmes, mais c'est possible aussi dans un programme de notions, comme l'avait fait le GTD Beyssade en 93)
- par des **repères lexicaux et conceptuels** liés au problème, qui fonctionnent comme des outils pour l'analyse et la conceptualisation du problème (ou de la notion, comme l'avait fait là encore le GTD Beyssade). La compréhension et la maîtrise de ces concepts et distinctions conceptuelles est une composante irréductible du savoir philosophique, ce qui permet de lire des textes philosophiques, de comprendre les problèmes philosophiques, de faire de la philosophie. C'est l'option qu'a retenue le GEPS

Fichant dans le programme actuel, et que nous avons soutenue, SAUF que cette liste est donnée à part et déconnectée des notions, ne peut pas faire l'objet de sujets de bac et finit par avoir un certain caractère facultatif de ce fait.

- par l'indication de **courts extraits d'œuvres** prenant de ce fait un caractère obligatoire, mais non limitatif puisque liberté serait laissée au professeur de compléter par d'autres textes. Éventuellement, cette liste d'œuvres pourrait être renouvelée périodiquement.
- plus radicalement, par la mise au programme d'**œuvres à étudier obligatoirement**, pour l'oral et dont serait tiré le sujet texte de l'écrit. La liste de ces œuvres serait renouvelée périodiquement
- par des **questions « à ancrage contemporain »** ou « **d'approfondissement** » (deux formulations successives dans le programme Renaut) ou encore « **questions contemporaines** ». Nous avons approuvé leur présence dans le Programme Renaut, contrairement à une majorité des collègues qui se sont exprimés lors de la consultation de 2001. Nous les avons soutenues parce que justement par leurs formulations elles mettaient au programme un certain nombre de connaissances en histoire des sciences (Galilée dans « la maîtrise de la nature »), en histoire politique (citoyenneté antique, citoyenneté moderne : la question de l'esclavage dans « liberté politique et justice sociale ») par exemple. De fait, nous ne les reprenons pas dans les différentes esquisses de programme que nous avons élaborés, mais nous avons fait plusieurs colloques ou Journées d'Étude dont l'intitulé était « enseigner la philosophie à partir des questions contemporaines » (par exemple sur la religion en 2007, sur le vivant et le droit en 2008, sur la liberté morale en 2012...). Peut-être qu'il y a là une piste que nous avons trop vite abandonnée dans nos propositions de programme, bien que nous ayons affirmé dès le Manifeste qu'il était important que l'enseignement de la philosophie permette aux élèves de se situer par rapport aux problèmes de leur temps... C'est une piste à retravailler.

Indissociable de la question des savoirs, il y a la question des compétences à faire acquérir aux élèves, d'où le troisième point sur lequel nous insistons.

3. La question de la formulation dans le programme des objectifs d'apprentissage.

Cette question a été soulevée par la présence dans le programme du GTD Renaut d'un paragraphe intitulé « recommandations concernant l'apprentissage du questionnement, de l'argumentation et de l'analyse philosophiques (écrit et oral) » (BO juillet 2001, la version 2000 était un peu différente car elle faisait directement référence à l'apprentissage de l'argumentation, la version 2001 édulcorait donc, suite aux réactions négatives sur l'argumentation). Ce para-

graphe prescrivait de faire « pratiquer les opérations présumées ou mobilisées dans les différentes étapes du discours philosophique écrit ou oral :

- construction d'une problématique à partir d'une notion, d'une question ou d'un texte ; explicitation du problème et repérage de ses enjeux
- exposition impartiale d'une thèse ; restitution d'une argumentation à l'occasion d'une étude de texte
- élaboration d'un concept ou d'une distinction conceptuelle
- confrontation de thèses visant à l'élaboration d'une réponse réfléchie à la question posée
- évaluation d'un argument par son insertion dans un dialogue critique ou par sa confrontation à des exemples
- progression argumentée dans les étapes de l'analyse
- appréciation des résultats d'un raisonnement structuré et progressif. »

Ce paragraphe a rencontré (avec les questions à ancrage contemporain) une forte opposition, il a été qualifié de techniciste et formaliste, au motif que toutes ces opérations de pensée sont réunies de manière vivante et organique dans la dissertation, et que les présenter de manière détaillée et isolées les unes des autres rompait cette unité organique. Il a été une des raisons du rejet du programme Renaut par la majorité des professeurs dans la consultation du printemps 2000.

A l'inverse, nous avons affirmé **la nécessité de donner une place importante, et prescriptive, à l'apprentissage des démarches de pensée propres au discours philosophique**, arguant que :

- 1) ces compétences sont loin d'être acquises par les élèves lorsqu'ils arrivent en Terminale (c'était sans doute le cas lorsque la terminale accueillait 10% d'une classe d'âge, dans les années 60-70, mais plus du tout lorsqu'elle en accueille 60 ou 70 %) et que donc, il faut les leur enseigner ;
- 2) ceux qui dénonçaient le caractère techniciste de ces compétences étaient les premiers à sanctionner leur absence ou leur insuffisante maîtrise dans les copies de bac (« copie non problématisée », « copie non argumentée faite d'une succession d'exemples » etc..) ;
- 3) que la philosophie est précisément une discipline qui réfléchit ses opérations de pensée, qui les prend pour objet, et qu'en conséquence cela n'avait rien d'antiphilosophique, bien au contraire.

Ceci dit, cette question a fait l'objet de beaucoup de débats dans le GEPS Fichant qui a fait les programmes actuels, et a quand même abouti à la présence, certes atténuée par toutes sortes de précautions rhétoriques, d'un paragraphe « apprentissage de la réflexion philosophique » qui met au premier plan la dis-

sertation et l'explication de texte, mais n'en liste pas moins : « introduire un problème, mener ou analyser un raisonnement, apprécier la valeur d'un argument, exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, établir ou restituer une transition entre deux idées, élaborer une conclusion ». Constaté que cette liste n'est pas très différente de celle du programme Renault et savoir que ce programme là a été plébiscité par une majorité de collègues alors que l'autre avait été rejeté, en dit long sur la rationalité des prises de position des professeurs de philosophie dans ce débat !!!

4. L'importance de la réflexion collective sur la mise en œuvre du programme.

Nous proposons que, une fois le programme Renault promulgué, les professeurs travaillent ensemble sur sa mise en œuvre dans le but de donner aux Groupes d'experts les éléments pour rédiger des documents d'accompagnement. (cf bulletin n°8 de mai 2000). Cette idée rejoignait notre projet des IREPH, c'est-à-dire l'instauration de collectifs de travail permettant aux collègues de se réunir, avec ou sans les IPR, pour confronter leur pratique du programme, les difficultés rencontrées, les solutions élaborées par les uns et les autres etc.. Cette proposition n'a jamais été reprise, elle a même été complètement dévoyée dans la « commission de suivi » créée en 2001 (dont faisait partie un membre de l'Acireph qui en a démissionné très vite), qui devait suivre la mise en œuvre du programme Renault et a en fait au bout de trois mois seulement rendu ses conclusions en demandant l'abrogation de ce programme et le remplacement de Renault par Fichant. C'est ce qu'on appelle une commission *ad hoc* !

Mais je pense que ce serait une proposition à réactiver...

5. Le problème spécifique des séries technologiques : « le cadavre dans le placard » disions nous dans le Manifeste

Le programme des séries technologiques a été encore plus malmené, puisque le GTD Renault n'a même pas pu publier son projet de programme, le GEPS Fichant ayant été nommé avant même que le GTD Renault ait pu finir son travail. Encore une fois, la querelle autour des programmes des séries générales a occulté la spécificité des séries technologiques, et leur programme a été ensuite fait par le GEPS Fichant sur le modèle de celui des séries générales.

Or nous avons très vite fait savoir que nous considérons que ce n'était pas la bonne méthode, en organisant dès 2001 un colloque sur les séries technologiques (« Enseignement de la philosophie et démocratisation : le défi des séries technologiques »), puis un autre en 2010. Nous argumentons ainsi : les élèves des séries technologiques, sont, par leur parcours et leurs acquis scolaires, leur rap-

port à la langue et au savoir, leurs habitudes de travail, les études auxquelles ils se destinent, encore plus éloignés que les autres de la philosophie telle qu'elle est enseignée actuellement. Il est absurde de vouloir calquer leur programme et leurs épreuves sur celles des séries générales, et un programme de notions est encore plus inadéquat pour eux que pour les autres séries.

Ceci dit, il reste que nous n'avons pas beaucoup avancé sur ce chantier, au moins du point de vue des programmes : le colloque 2001 était très centré sur la question des démarches pédagogiques et des exercices et il a été très riche de ce point de vue, mais nous n'y faisons pas de propositions de programme précises. Le colloque 2010 « Réinventer l'enseignement de la philosophie en séries technologiques » était, lui, plus centré sur les programmes, et Serge Cospérec nous avait présenté différents « modèles », venus d'Angleterre, du Québec, ou de la méthode Lippman, auxquels nous avons trouvé des qualités et des défauts, sans parvenir à un accord autre que sur quelques grandes idées : l'intérêt de ces « modèles » vient de ce qu'ils associent des questions précises à traiter, des connaissances doctrinales nommées explicitement sur chaque question, des compétences explicitées, et des modalités d'évaluation diversifiées.

Mais on peut remarquer que ce type de programme « quadripartite », du coup, n'a aucune raison de rester spécifique aux séries technologiques, puisqu'on y retrouve ce que je disais plus haut de notre prise de position en faveur d'un programme de problèmes... pour les séries générales ! Cela pose question, jusqu'où devons nous soutenir une spécificité des séries technologiques, et en quels termes ?

Toujours est-il que, concernant les séries technologiques, nous avons ensuite fait porter notre travail sur les épreuves d'examen, pensant que toute réforme des programmes était vouée à l'échec. Nous avons fait plusieurs propositions, Cécile Victorri a fait partie de la commission réunie par le doyen sur ce sujet, qui ne s'est réunie qu'une seule fois, les choses en sont là pour l'instant.

6. La question de la progressivité d'un enseignement de la philosophie sur plusieurs années.

Depuis le début de l'association, et c'est explicite dans Le Manifeste, nous avons dit qu'il fallait **sortir la philosophie de son cantonnement en classe terminale**, et concevoir un enseignement sur deux voire trois ans. Indépendamment des questions d'horaires, nous avons réfléchi à ce que pourraient être des programmes de seconde et de première et à l'articulation entre les trois années. C'était en 2007-2008, lorsqu'il a été question d'un enseignement de la philosophie avant la terminale, et que cela a abouti aux dispositifs actuels d'intervention ponctuelle des professeurs de philosophie dans les cours de collègues d'autres disciplines, de l'accompagnement personnalisé, des enseignements d'exploration et de l'ECJS. Ce chantier là est aussi à reprendre.

Réforme ou Révolution donc ? Nous avons soutenu des projets réformistes (par exemple le programme Renault qui reste dans la continuité de 73 malgré ses innovations, voir bulletin n° 8), qui étaient néanmoins jugés révolutionnaires au sens péjoratif par les opposants (vu la guerre que cela a déclenché)...

Les choses sont décidément bien complexes !!

Nicole Grataloup

La démocratisation de l'enseignement et ses enjeux dans l'enseignement philosophique : une perspective historique¹

Hervé Boillot

Le thème de cette table ronde étant la démocratisation de l'enseignement, je vais m'efforcer de présenter comment elle s'est présentée pour l'enseignement de la philosophie et pour les professeurs de philosophie, à la lumière de ma recherche, qui m'a conduit à revenir sur les soixante dernières années, environ, de l'enseignement de cette discipline, à travers l'examen de la littérature professionnelle.

Commençons par préciser dans quel sens j'entends la démocratisation de l'enseignement. A partir de 1945, il s'agit de l'extension de l'accès de l'enseignement secondaire aux classes sociales qui en étaient exclues avant guerre. Cela a signifié d'abord une augmentation des effectifs scolarisés dans le secondaire. En termes de structures, on est passé d'une organisation en ordres à une organisation unifiée dans laquelle le secondaire prolonge le primaire. De 1945 à 1975, les réformes concernent essentiellement le premier cycle du secondaire jusqu'au collège unique ; parallèlement, dans le second cycle du secondaire, on multiplie les filières et les baccalauréats (généraux, technologiques puis professionnels) aussi bien pour adapter l'enseignement à la structure des emplois que pour l'adapter à la diversité des goûts et des aptitudes d'élèves de plus en plus nombreux. La démocratisation de l'enseignement secondaire n'a pas toujours été le but poursuivi, mais un effet induit d'une politique de modernisation, visant à rationaliser la relation formation- emploi -ce qui complique la question.

Toujours est-il que les enjeux de cet aspect de la démocratisation sont les suivants :

1. La massification s'est mécaniquement traduite par l'augmentation des élèves « non doués » selon les critères de l'ancien secondaire, dont les élèves étaient triés à l'entrée.
2. Quant à la multiplication des filières et des baccalauréats, elle a donné lieu à leur mise en concurrence et à leur hiérarchisation, et indirectement, à la mise en concurrence et à la hiérarchisation des disciplines qui formaient l'enseignement principal de ces sections.

¹ Texte de la communication présentée partiellement aux Journées de l'Acireph le 20 octobre 2013 sur le thème de La démocratisation de l'enseignement.

Le premier enjeu de la démocratisation est l'enjeu pédagogique.

La « non pédagogie » pratiquée traditionnellement par l'enseignement secondaire qui s'adressait à des élèves culturellement prédisposés à recevoir la culture scolaire a été profondément interrogée par la présence de plus en plus nombreuse d'élèves qui n'avaient pas ces prédispositions. De là vient que la démocratisation du secondaire est devenu l'enjeu d'un conflit entre les professeurs qui voulaient, et qui généralement, pouvaient, perpétuer dans leurs pratiques la non pédagogie propre à la transmission d'une culture, et ceux qui, par nécessité ou par engagement, ne pouvaient ou ne voulaient pas perpétuer une non pédagogie socialement discriminante. La formulation et la prise de conscience de cet enjeu de la démocratisation chez les enseignants a surtout émergé dans la contestation de mai 1968 et des mois qui ont suivi, sous la forme d'une opposition de la culture et de la pédagogie, pour reprendre le titre éponyme d'un livre d'André de Perretti publié en 1972. Examiner la question de la démocratisation, c'est donc examiner la manière dont l'enjeu pédagogique s'est présenté aux professeurs de philosophie.

Le second enjeu de la démocratisation est l'enjeu institutionnel.

Il ne concerne pas directement les pratiques de l'enseignement de la philosophie, mais la manière dont les professeurs de philosophie, que leur association professionnelle s'est efforcée de constituer en acteur collectif solidaire de l'inspection générale, ont abordé les changements structurels de l'enseignement secondaire. Cela, c'est ce que nous appelons la « politique de l'enseignement de la philosophie ». Les professeurs de philosophie ont déployé, à travers l'inspection et leur association, qui fut longtemps unique, une stratégie par rapport à la création de sections nouvelles et de plus en plus nombreuses de l'enseignement secondaire. La démocratisation de l'enseignement s'est alors posée, aux professeurs de philosophie, à travers les questions suivantes : doit-on enseigner la philosophie dans toutes les sections de l'enseignement général, technologique, professionnel ? A raison de combien d'heures par semaine ? Doit-on enseigner la même philosophie, à travers les mêmes programmes, et de la même manière, à tous, ou faut-il penser un enseignement philosophique différent selon qu'il s'adresse à des élèves de sections générales, de sections technologiques ?

Chacun de ces deux enjeux de la démocratisation s'est révélé très clivant dans la profession. Dans une première période, de 1945 à 1968, et alors que démocratisation de l'enseignement secondaire se jouait principalement dans la réforme de ses structures, c'est surtout le second enjeu, institutionnel, qui s'est imposé comme l'enjeu principal de la profession, et c'est la stratégie collective de la profession qui a structuré le champ de la polémique professionnelle. Dans une seconde période, que nous faisons commencer en 1968, mais qui a connu un rebond important après 1981, à une époque où le politique a voulu démocratiser

l'enseignement secondaire par des réformes pédagogiques, il n'est pas étonnant que c'est le premier enjeu, pédagogique, à travers lequel les professeurs de philosophie se sont trouvés confrontés au problème de la démocratisation de l'enseignement secondaire, de même que c'est l'enjeu pédagogique qui a structuré le champ de la polémique professionnelle.

Nous allons revenir rapidement sur chacun de ces deux enjeux et chacune de ces deux périodes -enjeux qui se recourent dans la question de la réforme des programmes -le programme étant un objet double, à la fois institutionnel et pédagogique. Pas étonnant, dès lors, que la réforme des programmes de philosophie ait été le catalyseur de toutes les tensions suscitées par la démocratisation d'un enseignement d'abord réservé aux élites et ayant pour vocation de former les élites du pays.

J'ajouterai, pour clore ce propos introductif, qu'au début de chacune de ces deux périodes, en 1945, en 1968 (et, à l'intérieur de la seconde période, en 1981 et en 1988), les conditions historiques étaient favorables à une démocratisation de l'enseignement secondaire en général, de l'enseignement philosophique en particulier ; dans les deux cas, les attermolements politiques, les clivages syndicaux, les stratégies professionnelles obéissant à des considérations corporatives, le poids de l'enseignement secondaire traditionnel et des élites professionnelles ont fait échouer la démocratisation de l'enseignement philosophique. Le résultat est le suivant : la démocratisation a été subie par des professeurs de philosophie largement sur la défensive depuis le début des années 1950, que ce soit sur l'enjeu institutionnel ou ensuite pédagogique, ce qui a abouti à une situation complètement nouée : des professeurs frustrés par une démocratisation perçue comme responsable d'un affaiblissement des exigences et du niveau des élèves, et donc, d'une dévalorisation du travail et de l'image du professeur de philosophie, et qui luttent pour préserver ou rétablir un enseignement de culture de haut niveau, ce qui ne peut que nourrir leur frustration ; une profession qui n'ose pas changer, de peur de lâcher prise et de s'abandonner à une démocratisation qui serait le tombeau de son excellence et de sa liberté. Finalement, l'enjeu est bien celui-ci : la démocratisation de l'enseignement philosophique, tant institutionnelle que pédagogique, aurait exigé que les professeurs de philosophie renoncent à leur identité libérale ancienne pour assumer celle de professeurs de l'enseignement secondaire, exerçant non le métier de philosophes, mais celui d'enseignants de philosophie, ayant collectivement à repenser leur métier et à répondre à la société de l'utilité, de l'efficacité et de la justice de leur enseignement. Mais ils ont au contraire résisté aux mutations induites par la démocratisation du lycée et du public scolaire.

1. Les professeurs de philosophie face à la réforme des structures de l'enseignement secondaire : défendre la valeur scolaire et sociale de la classe de Philosophie et, à travers elle, du corps des professeurs de philosophie, afin qu'ils professent collectivement au plus haut niveau possible aux meilleurs élèves possibles

De 1945 à 1968, les professeurs de philosophie, constitués en acteur collectif et même en lobby par leur association professionnelle, ont mené une stratégie toute entière orientée vers le rétablissement de l'institution secondaire dans l'état où elle était en 1940, avec deux sections et deux baccalauréats seulement (Philosophie et Mathématiques élémentaires). Cette politique ou stratégie figure dans le code génétique de l'Association des professeurs de philosophie de lycée qui s'est à nouveau réunie en 1945, avant de devenir l'APPEP deux ans plus tard : son combat pour la défense des intérêts matériels et moraux des professeurs de philosophie passe par l'effort pour faire en sorte que la classe de Philosophie soit « la classe terminale normale ». De ce fait, elle va lutter pendant toutes ces années pour la restauration de cette classe contre la création de nouvelles sections et de nouveaux baccalauréats dans l'enseignement général (les sections et bacs sciences expérimentales et sciences humaines), y voyant un démantèlement de la classe de Philosophie -et de la philosophie elle-même, dans le cas où un enseignement de sciences humaines aurait été délivré en dehors d'un cours de philosophie.

La stratégie de son action collective fut de faire pression sur les pouvoirs publics pour qu'ils ne créent pas de nouvelles sections (notamment une section sciences humaine). Dans un champ rendu plus concurrentiel par la création de nouvelles sections, et où la hiérarchie traditionnelle des disciplines était en train de se retourner (les sciences et les techniques se valorisant par rapport aux disciplines de culture), l'APPEP a résisté autant qu'elle le pouvait à la tendance sociale, encouragée par les pouvoirs publics, à valoriser les section mathématique et scientifique, et n'a pas ménagé ses efforts pour conserver à la classe de Philosophie le meilleur recrutement possible, et donc, la plus haute valeur sociale possible -valeur directement liée à la qualité de son recrutement et au prestige des débouchés offerts par la classe de Philosophie. Elle était dans son rôle, mais on ne peut s'empêcher *a posteriori* de pointer les limites et l'échec du combat corporatif.

Le résultat, c'est que la démocratisation a été subie par les professeurs de philosophie d'abord pour cette raison fondamentale qu'elle s'est accompagné d'un renversement de la hiérarchie des sections et des disciplines, renversement qui faisait que la philosophie était de moins en moins enseignée dans la classe du même nom, et qu'elle y était enseignée au « rebut » d'une sélection scolaire qui voyait les meilleurs éléments s'orienter dans la section Mathématiques et, secondairement, Sciences expérimentales. Plus tard, la création de sections technologiques et l'introduction progressive de l'enseignement de philosophie dans ces sections allaient renforcer la perception négative de la démocratisation de

l'enseignement secondaire, associée à une dévalorisation du travail de l'enseignant de philosophie - nourrissant une frustration voire une souffrance professionnelles (symptômes d'une démocratisation subie). Mais il faut bien voir que cette frustration n'est pas l'effet simple du changement qualitatif du public de l'enseignement de philosophie, mais l'effet conjugué de ce changement et de la stratégie défensive et réactive adoptée collectivement face à ce changement depuis les premiers projets de réforme de l'enseignement secondaire, et sensible dès l'assemblée générale de l'APPEP de 1952.

Pendant toutes ces années, la profession, à travers son association professionnelle alors unique, a lutté, à contre-courant des réformes structurelles et institutionnelles de l'enseignement secondaire, pour que la classe de Philosophie, classe terminale « normale », re-devienne une classe sélective, scolarisant des élèves rompus aux humanités et destinés à être les futures élites de la France (les médecins, les professions libérales, les élites intellectuelles, économiques, administratives et politiques)¹. Il convenait de leur donner une formation philosophique générale, un enseignement « de réflexion et de culture », venant achever les humanités classiques, une métaphysique humaniste sans mélange de sciences de l'homme. Si les mots ont un sens, la stratégie fut donc très exactement élitiste, mais, on va le voir, un élitisme guidé par des intérêts corporatifs qui a toujours su idéologiquement se représenter à lui-même sous les traits du progressisme politique.

D'autres exemples peuvent étayer mon propos, où l'on voit l'APPEP se positionner par rapport aux réformes ou projets de réforme qui mettaient ou tentaient de mettre en place une nouvelle structure qui substituait à l'ancienne organisation des enseignements par ordres (l'enseignement primaire pour le peuple, l'enseignement secondaire pour la bourgeoisie, le marqueur commun de l'enseignement secondaire et de l'appartenance à la bourgeoisie étant les études de latin à partir de la classe de 6^e) une structure plus démocratique, c'est-à-dire, un large tronc commun au premier cycle du secondaire (ou en tout cas les deux premières années du premier cycle), appelé cycle d'orientation, suivi, au niveau du lycée, par des sections diversifiées aux enseignements plus spécialisés, davantage déterminés par les besoins en spécialisation de l'enseignement universitaire et de la structure des emplois.

Lors de la création d'un tronc commun ou cycle d'orientation de deux ou de quatre ans, la franco-ancienne, association des professeurs de lettres classiques,

¹ C'est dans ce but que l'association a élaboré une doctrine de l'enseignement philosophique. Parmi les points de cette doctrine, la revendication d'une « orientation selon les aptitudes » et non d'une « orientation selon les carrières » qu'elle jugeait se mettre en place avec la diversification des filières. En y regardant de plus près, dans cette doctrine élaborée au milieu des années 1950, on découvre que l'enjeu était de diriger à nouveau vers la classe de Philosophie les meilleurs élèves qui l'abandonnaient déjà au profit de la classe de Mathématiques, et d'assurer en réalité aux élèves de la classe de Philosophie les « carrières » à l'accès duquel ouvrait désormais les classes de Mathématiques et de Sciences expérimentales (médecine, droit, écoles de commerce, hauts fonctionnaires, cadres supérieurs de l'industrie et du commerce).

fut en première ligne sur le front des opposants. Elle fut particulièrement active pour faire échouer le plan Billières, en 1956, qui fut sans doute, de tous les plans de réforme institutionnelle lancés par la 4^e République, le plus proche, par son inspiration, du plan Langevin-Wallon de la Libération. Elle s'opposa avec la dernière énergie à ce que l'enseignement du latin fut différé au début de la classe de 5^e, voire de 4^e, au nom des exigences du tronc commun, et de l'unification de l'ancien ordre primaire et secondaire. Bien que moins directement concernée, l'APPEP se solidarisa avec la franco-ancienne -mais aussi les commissions pédagogiques du SNES et la Société des agrégés (l'action des associations professionnelles doit en effet être replacée dans le contexte plus large et symbiotique d'un champ où agissent les acteurs syndicaux et les associations catégorielles). La position de l'APPEP a été commandée par la préoccupation de l'impact que pourrait avoir sur le recrutement des élèves de la classe de Philosophie par la création d'un cycle d'orientation au niveau du premier cycle.

On le voit bien, dix ans plus tard, à lire le rapport moral de l'ag de l'APPEP du 29 mai 1966, juste après la création des CES : on craint « une nouvelle dégradation du niveau de nos classes ». ¹ L'analyse de Morfaux, président de l'APPEP de l'époque, emprunte entièrement au cadre d'analyse de l'organisation des enseignements clivée en ordres de la 3^e république. Il craint l'introduction dans les classes d'élèves incapables de « s'adapter aux méthodes de la réflexion personnelle et désintéressée ». ²

La position est contradictoire : on est pour la démocratisation, sur le principe, mais on veut conserver dans les classes de philosophie le public scolairement choisi d'autrefois. Comment se résout la contradiction ? Par une rhétorique professionnelle, qui fait glisser la sourde opposition à la démocratisation sociale du public scolarisé dans les classes de philosophie sur le terrain politique où le professeur de philosophie, garant de la démocratie par la formation générale et réflexive du citoyen, s'oppose à un pouvoir modernisateur soucieux de former des spécialistes qui ne laisse plus de place à la liberté d'esprit. Plus tard, dans les années 1970 et contre la réforme Haby, on fustigera une réforme « technocratique » ; plus tard, dans les années 1990, on fustigera des politiques « néolibérales ». Demi-vérités : la réforme des structures scolaires a certes obéi, surtout sous les gouvernements de droite, à la volonté modernisatrice dont le souci principal était de répondre aux besoins de l'économie française. Mais c'est le même argument qui était adressé à celles des réformes qui répondaient à une intention véritablement démocratique (on considère que c'est le cas de la réforme Haby en 1975, comme c'était celui de la réforme Billières, en 1956).

L'argumentaire montre vite ses limites. En effet, qui condamne à l'enseignement étroitement spécialisé et compartimenté de l'enseignement technique ceux des élèves jugés inaptes à suivre un enseignement de culture générale et de réflexion ? Qui valide, par ce type de discours, une démocratisation de l'enseignement secondaire qui reconduit, en réalité, toutes les anciennes hiérarchies qui séparaient entre eux les ordres scolaires (le secondaire, d'un côté

¹ Louis-Marie Morfaux, *Revue de l'enseignement philosophique*, avril-mai 1966, pp. 45-46
² *Ibid.*

té, le primaire et le technique, de l'autre) ? De ce point de vue, la lutte du philosophe contre le pouvoir n'est qu'une posture. Le discours de l'APPEP est symptomatique du fait que la démocratisation sociale de l'enseignement secondaire n'a pas été bien acceptée par nombre de professeurs de philosophie -qui n'y ont vu que le danger que « le niveau baisse »-, et du fait que le projet politique de démocratisation de l'enseignement secondaire n'a lui-même jamais fait que composer avec ces résistances professionnelles de nature corporative et avec la stratification sociale, et qu'il a pour l'essentiel reconduit l'inégalité de la société des ordres scolaires sous le régime d'un système unifié qui avait officiellement aboli ces ordres mais les a en fait reconduits à travers la diversité hiérarchisée des sections et des filières .

2. Les professeurs de philosophie face à la réforme pédagogique de l'enseignement de philosophie

Cet enjeu a fait l'objet d'une polémique particulièrement forte chez les professeurs de philosophie, on le sait, après 1968 et après 1981. A partir de cette dernière date, en effet, les pouvoirs publics ont moins touché aux structures de l'enseignement secondaire qu'ils n'ont voulu le démocratiser par des réformes pédagogiques.

En effet, dans les années qui ont suivi 1968, les professeurs de philosophie ont été nombreux à exprimer leur désir de faire droit à la pédagogie, et pas seulement à la culture, dans l'enseignement de la philosophie, plus exactement, le désir de faire droit à une pédagogie non autoritaire opposée à une culture dont la transmission se soutenait de toute l'autorité d'une institution qui avait été remise en cause. Dans un premier temps, la profession a fait droit à ce désir et à cette demande. Cela tient aussi à la personnalité des inspecteurs généraux d'alors, à l'image de Robert Tric, qui organisa en mars 1970 les Journées de Sèvres pour débattre des changements pédagogiques à apporter à l'enseignement de philosophie.

Mais les leaders de la profession (responsables de l'APPEP et inspecteurs généraux, menés par Etienne Borne et Jacques Muglioni) n'ont pas tardé à mettre bon ordre à tout cela - dès 1971, on trouve dans la revue de l'APPEP les premières charges de Jean Lefranc et de Patrice Henriot contre les pédagogues. L'enjeu est, là encore, de maintenir un enseignement de philosophie du plus haut niveau possible, mais aussi d'empêcher la dissolution de l'enseignement disciplinaire. La rénovation pédagogique portait une attaque directe contre les clivages disciplinaires. La défense de la philosophie, d'un enseignement disciplinaire « pur et dur » de la philosophie, aveugle à la composition sociologique du public scolarisé, fut opposée à la rénovation pédagogique.

De ce que l'enseignement est toujours l'enseignement de quelque chose, et de la nécessaire critique à l'égard d'une revendication pédagogique où le « groupe » n'avait plus à faire qu'à lui-même, on est passé à l'idée que « la philo-

sophie est à elle-même sa propre pédagogie » -véritable mot d'ordre qui signifiait l'illégitimité de tout questionnement pédagogique instruit des outils réflexifs et critiques apportés par la psychologie, la sociologie et, en général, les sciences de l'éducation. Les sociologues avaient souligné que la nonpédagogie de l'enseignement secondaire traditionnel favorisait en réalité les élèves que leur socialisation avait pourvus des dispositions nécessaires pour réussir à l'école. Qu'à cela ne tienne. Les philosophes balayèrent d'un revers de la main la question pédagogique et, nièrent que la question sociale se pose au sein de l'enseignement philosophique. En même temps, les autorités professionnelles assumèrent de manière dogmatique un discours totalement a- sociologique, qui allait bientôt tourner à l'idéalisation de l'École de la République.

Mais c'est surtout après 1981 que la polémique s'est envenimée, lorsque le pouvoir politique reprit la politique de démocratisation non plus en réformant les structures, mais en voulant réformer la pédagogie -et en prenant les « pédagogues » comme alliés. La rénovation pédagogique n'était plus le fait de quelques expérimentateurs « gauchistes », mais du Ministère.

Je passerai plus vite sur les enjeux pédagogiques de la démocratisation de l'enseignement de philosophie, car ils sont bien connus, surtout des membres de l'ACIREPH. Ils se sont cristallisés essentiellement sur la question de la progressivité ou de l'extension de l'enseignement de la philosophie, en amont et en aval de la classe terminale ; sur la question de la détermination des programmes (un programme de problèmes et non de notions, trop vague et ne permettant pas une préparation sérieuse des candidats, ce qui offre un avantage au candidat verbalement doué) ; sur la question de la nature des épreuves d'examen et de leur finalité (discriminer les meilleurs élèves ou permettre la réussite du plus grand nombre). Toutes ces questions ont été au cœur de la querelle des programmes qui a vu la profession s'affronter aux pouvoirs publics et se diviser en son propre sein de manière chronique entre 1989 et 2003.

Sur toutes ces questions, la démocratisation de l'enseignement philosophique demandait qu'on l'on acceptât les postulats sociopolitiques suivants : que les déterminismes sociaux ne s'arrêtent pas à la porte de l'école ; que la réussite scolaire des élèves est corrélée à leur milieu social ; que l'école ne doit demander que ce qu'elle a donné aux élèves, afin de donner une égalité des chances non faussée à tous.

Ils furent rejetés. On leur opposa des doctrines et des dogmes, dont la fonction était d'enjoindre aux professeurs de philosophie d'enseigner leur discipline sans rabattre de leurs exigences ; de garantir à l'enseignement de philosophie la clôture disciplinaire sécurisante qui leur permet d'enseigner légitimement la philosophie savante, et qui rejette dans l'illégitimité ceux qui seraient tentés, confrontés à un public populaire, de renoncer à la philosophie savante au profit de débats ou de questions de société (alors que, sur ces deux premiers points, il s'imposait davantage, tout en dénonçant les dérives démagogiques de certaines pédagogies, de déterminer davantage la déclinaison de la discipline universitaire et savante qu'est la philosophie en discipline scolaire à l'épreuve d'un public

populaire); de replier l'une sur l'autre la liberté philosophique (qui ne fait qu'un avec la liberté de penser propre à chaque homme) et la liberté pédagogique du professeur ; enfin, au nom de cette dernière, de maintenir une organisation individualiste et sélective de l'enseignement de philosophie, pour les élèves comme pour les maîtres, de promouvoir comme seul enseignement légitime un enseignement « de réflexion et de culture » et, comme seuls exercices légitimes, ceux qui permettent de mesurer l'intelligence et la culture des candidats, non de vérifier que des connaissances ont été transmises et acquises. Le postulat de ces doctrines et de ces dogmes consistait en un idéalisme philosophique et politique abstrait qui voyait dans chaque élève une pure raison en attente d'être instruite. Cet idéalisme récusait d'autorité la critique sociologique de l'école, qui pointait particulièrement la non pédagogie et le rapport à la culture de l'enseignement secondaire traditionnel comme les principales médiations scolaires de la reproduction et de la légitimation de l'inégalité sociale. A la critique sociale fut opposée une morale professionnelle faite de volontarisme, qui faisait dépendre du seul professeur la réussite ou l'échec de son enseignement : d'une manière toute kantienne, on déduisait du simple devoir d'enseigner la philosophie la possibilité de le faire, et les échecs de l'enseignement de la philosophie n'étaient en rien imputables à une inadéquation de son enseignement et de ses exercices traditionnels avec les élèves d'une institution démocratisée, mais à la seule démission de professeurs qui auraient renoncé à enseigner. On aura reconnu le discours de Jacques Muglioni, qui, à partir des années 1970, aura formé en profondeur les représentations et la stratégie de l'inspection générale jusqu'au début des années 2000, ainsi que celle des leaders de l'APPEP et de nombreux professeurs de philosophie.

Concernant l'enjeu pédagogique, on peut ajouter que la profession a exécuté la même manœuvre de diversion que pour l'enjeu institutionnel : la démocratisation de l'enseignement secondaire a été escamotée et les réformes de l'enseignement de la philosophie qu'elle rendait nécessaires ont été ajournées au profit d'une posture qui assurait au professeur le profit symbolique d'être l'ultime rempart de la démocratie politique et de la pensée libre, et d'être dans sa classe le seul maître après Dieu -et après son Inspecteur. On peut estimer que le prix collectivement payé pour avoir tenu cette posture et les profits symboliques qui lui sont attachés a été très cher : il est payé par les élèves qui ne trouvent pas dans l'enseignement philosophique un enseignement qui réponde à leurs besoins -besoins qu'il revient à la société, au niveau de l'enseignement secondaire, et non aux seuls universitaires ou à la seule inspection générale de définir- ; il est payé par les professeurs qui éprouvent la difficulté qu'il y a à enseigner la philosophie aujourd'hui, l'amertume de corriger des dissertations ineptes en fin d'année, et qui ont souvent l'impression de participer à une farce.

Pour conclure, on passera vite sur la crise de l'enseignement philosophique, surtout dans les sections technologiques -le diagnostic en a été fait depuis longtemps, encore faut-il avoir la volonté de le reconnaître ; sur les contradictions d'une profession qui pose un droit universel à la philosophie, mais qui ne s'empresse pas d'étendre l'enseignement de la philosophie à l'enseignement professionnel ; qui collectivement pose le droit des élèves des séries technolo-

giques à la philosophie, mais qui, individuellement, cherche à éviter d'y enseigner. Le discours du droit et des grands principes politiques abstraits, les injonctions morales en guise de formation pédagogique n'ont à l'évidence pas pris la mesure de la démocratisation effective de l'enseignement secondaire, mais ont provoqué l'anomie, et encouragé l'hypocrisie et le sauve-qui-peut généralisé. La profession a escamoté la démocratisation sociale du secondaire pour des raisons idéologiques et corporatives depuis bientôt soixante-dix ans. Mais on ne peut pas faire qu'elle n'existe pas ; aussi, tout le monde la subit : les professeurs et les élèves, au quotidien, à travers l'expérience de passions tristes. Simplement, on la subit plus ou moins : certains sont en première ligne, d'autres à l'arrière. La démocratisation, comme la guerre, ne sera-t-elle bientôt plus voulue que par les planqués ? Si on veut éviter cela, il est urgent de penser un enseignement philosophique pour tous, à partir d'un idéal démocratique politique, dont on ne déduira pas les principes pratiques de l'élitisme républicain (la sélection des meilleurs), mais qu'on accordera à la démocratisation sociale effective de l'enseignement secondaire.

Mais ici, on ne peut pas s'arrêter à invoquer le conservatisme d'une profession ou d'une corporation. En réalité, comme on le suggérait à la fin de notre première partie, les ambiguïtés du rapport des philosophes à une démocratisation qu'ils se sont mis dans la situation de subir, parce qu'ils y ont activement résisté, ont partie liée avec les limites d'une démocratisation inaboutie, qui reconduit, avec la hiérarchie des filières et des sections d'un système scolaire unifié, les fonctions sociales inégalitaires que remplissait autrefois une organisation des enseignements en ordre. Les nécessaires changements pédagogiques dont a besoin l'enseignement de la philosophie ne changeront rien sans une non moins nécessaire réforme des structures des sections et des filières, dont on voit bien chaque jour que leur justification pédagogique est inversement proportionnelle à la fonction sociale qu'elles remplissent.

Hervé Boillot

La démocratisation de l'enseignement : réforme ou refondation ?

Janine Reichstadt

La question de la refondation est revenue récemment au premier plan des débats sur l'école. Le *Groupe de Recherche sur la Démocratisation scolaire* (GRDS) aux travaux duquel je participe, a publié en 2012 des propositions pour une refondation du système éducatif, et c'est sur la base de ces propositions que je suis intervenue aux Journées d'Étude de l'ACIREPH de 2013, lors de la table ronde intitulée «La démocratisation de l'enseignement ». ¹

L'enjeu de la refondation

Poser la question de la démocratisation de l'enseignement ne s'appréhende pas de la même façon suivant la perspective dans laquelle on se situe : la réforme ou la refondation. La réforme propose des modifications (jugées positives ou négatives) qui ne remettent pas en cause la logique du système. Par contre la refondation lorsqu'elle est pleinement assumée en tant que telle, le fait : elle envisage de transformer l'édifice dans son fond à partir de la pensée d'une nouvelle logique, d'une nouvelle cohérence, d'une nouvelle structuration d'ensemble.

¹ GRDS, *L'école commune. Propositions pour une refondation du système éducatif*, La Dispute, 2012. Le détail du projet du GRDS peut-être lu dans cet ouvrage ; je me contente ici d'en rappeler très brièvement les grandes lignes. Une réelle refondation passe par l'éradication de l'inégalité scolaire qui organise en profondeur l'ensemble du système éducatif, et l'instauration progressive d'une école commune sans concurrence, sans notation et sans filières jusqu'à 17 ans, fondée sur le tronc commun d'une culture commune générale et technologique. Après 17 ans pourrait commencer la diversification des voies de formation, l'obligation scolaire étant portée à 18 ans. Les conditions de possibilités de cette école reposent sur l'éradication de l'échec scolaire dès l'école enfantine, ce qui suppose que soit résolue la question de l'entrée réussie de tous les élèves dans la culture écrite dès le début de l'école élémentaire. Les conditions de possibilité de cette réussite reposent sur l'égalité des intelligences des enfants liées aux ressources de la langue, ainsi que sur une formation initiale et continue des enseignants leur permettant de s'approprier les dispositifs d'enseignement propres à assurer la pleine réussite de tous les élèves.

Pour plus d'informations sur les travaux du GRDS : www.democratisation-scolaire.fr

L'inégalité scolaire structure en profondeur le système scolaire et sa construction commence très tôt dans l'histoire des élèves. Dès les premières classes de l'école primaire ils reçoivent des évaluations, des notes qui finissent inexorablement par déterminer des parcours aux enjeux scolaires, sociaux, culturels profondément inégalitaires. Les trois filières du secondaire : professionnelle, technologique et générale témoignent de cette situation, ainsi que les quelques 150.000 élèves qui sortent chaque année de l'école sans aucun diplôme.

Du CP au CM2, l'écart de réussite double entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadres. En 2007, à la fin du CM2, 21% des élèves se situaient au niveau des 10% les plus faibles en 1987. En orthographe, à la même dictée, 26% des élèves faisaient plus de 15 erreurs en 1987, ils sont passés à 46% en 2007. Contrairement à ce qu'on a pu penser pendant longtemps, ce n'est pas le collège le maillon faible du système, mais le primaire où se construisent les bases incontournables de la scolarité et notamment celles qui conduisent à la maîtrise de l'écrit au fondement même de la culture de l'école tout au long du cursus.

D'après l'enquête PISA, en 2009, 20% des élèves de 15 ans sont en grande difficulté de compréhension de l'écrit. Ils étaient 15% en 2000. Si l'on compare les réussites au bac général, l'inégalité se mesure de la façon suivante : dans les années 1960, 11% d'enfants d'ouvriers obtenaient ce bac, aujourd'hui ils sont 22%. Mais dans les mêmes années 1960, 56% d'enfants de cadres l'obtenaient, aujourd'hui ils sont 72%.

La réforme Berthoin de 1959 qui a porté l'obligation scolaire à 16 ans a lancé un processus important de démocratisation, mais les écarts de réussite au bac général sont demeurés stables : autour de 50 points comme nous venons de le voir. Destinés à recevoir les élèves dont la pleine réussite n'est pas au rendez-vous de la sélection « par le haut », les baccalauréats technologiques furent créés en 1968 et les baccalauréats professionnels en 1985.

Berthoin le disait lui-même :

« Notre enseignement secondaire s'affaiblit et menace de succomber sous la pléthore. Alors que cette vague n'a encore recouvert que ses deux premières années, comment accepter la perspective de lycées bientôt submergés par un million d'élèves, dont la moitié sans doute n'y seraient entrés qu'en méconnaissant leurs véritables aptitudes ? »

Aujourd'hui, l'inégalité scolaire aux effets souvent très durs n'est plus supportée par l'ensemble des principaux acteurs concernés : les parents, les élèves et les enseignants. Des chiffres importants montrent que les ouvriers nourrissent pour leurs enfants des ambitions scolaires qui ont beaucoup changé en quelques décennies. En 1962, 15% des pères ouvriers aspiraient à un bac pour leurs enfants, ils étaient 88% en 2003. Nous sommes très loin de l'image d'Épinal qui renvoie à des classes populaires démissionnaires devant les problèmes de l'école. Le temps qu'elles consacrent au suivi des devoirs notamment l'atteste.

La démocratisation de l'enseignement : réforme ou refondation ?

Nous le savons bien, l'indiscipline, les incivilités voire la violence sont loin de ne relever que des problèmes vécus par les élèves dans leur quartier : elles trouvent un terrain extrêmement favorable dans l'impossibilité de comprendre ce qui se joue au cœur des apprentissages au sein de la classe. Mesure-t-on bien le niveau de souffrance que représente le fait d'être en difficulté, d'être trop souvent en panne de compréhension pendant toute une scolarité ?

Une association, l'AFEV, a rendu publique une étude concernant le vécu des élèves de primaire et de collège de quartiers populaires (édition 2012). 70% des élèves ont du mal à comprendre certaines fois ce qu'on leur demande de faire. C'est souvent le cas pour 15% d'entre eux, et toujours le cas pour 15% également. Parmi les 46% d'élèves qui ne lèvent pas souvent voire jamais le doigt pour parler en classe, 71% déclarent avoir peur de se tromper ou de ne pas connaître la réponse.

Les enseignants quant à eux vivent très souvent une contradiction majeure entre l'ambition qui est la leur de faire réussir leurs élèves, de leur permettre de s'appropriier l'intelligence des contenus d'apprentissage, et les difficultés qu'ils rencontrent à pouvoir le faire, lorsque trop d'élèves n'ont pas acquis la maîtrise requise pour y parvenir. Nous devons à Françoise Lantheaume et à Christophe Hérou une analyse très éclairante de la souffrance des enseignants qui se trouvent empêchés de faire leur métier. Ils écrivent :

« Cette enquête dans sept établissements scolaires a montré un monde enseignant traversé par une certaine amertume qui, en fait, ne tient pas tant aux difficultés inhérentes du travail, même si elles ont pu croître, qu'au sentiment d'un manque de solidarité de l'institution, des parents et de la société en général doublé d'une difficulté à penser et agir collectivement face aux problèmes rencontrés dans l'exercice du métier.(...) Des difficultés des élèves difficilement réversibles, une institution qui entend peu ses personnels sur les solutions à proposer, l'incapacité à enrôler les élèves dans le projet d'apprentissage sont autant de domaines de cette impuissance à agir. »¹

L'ambition de l'ACIREPH qui organise des Journées d'étude et ne renonce pas à la création d'IREPH en se fondant sur la nécessaire démocratisation, se trouve singulièrement confortée par les travaux de Lantheaume et Hérou qui ouvrent le chantier des perspectives à promouvoir de la façon suivante : « La question des conditions et potentialités du métier à se régénérer pour accroître le « pouvoir d'agir » des professionnels (Roger, 2006 ; Clot, 2008) est désormais centrale. (...) Les enseignants [...] ont à faire valoir leur expertise issue de leur expérience. Au final, reconstruire une fierté dans le métier enseignant à partir d'une professionnalité nourrie de l'expérience collective et de délibérations entre pairs, se

¹ Françoise Lantheaume, Christophe Hérou, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF, 2008.

confrontant de façon dynamique au cadre normatif imposé et au débat public, serait prometteur de développement personnel autant que de réussite professionnelle, de plaisir au travail pour les professeurs et leurs élèves. »

Démocratiser l'enseignement

La politique scolaire dans toutes ses dimensions endosse une responsabilité majeure dans l'organisation du pouvoir d'agir des enseignants. Mais il en est une qui joue un rôle particulièrement crucial, c'est celle de la formation des enseignants à tous les aspects de leur métier.

Les professeurs de philosophie sont loin des premiers apprentissages, mais malgré les effets de la sélection sur tout le cursus, ils rencontrent des difficultés chez de nombreux élèves, qui puisent leurs racines loin en amont. Prendre la mesure de cette situation me paraît éclairer un pan non négligeable des conditions dans lesquelles la philosophie est amenée à être enseignée.

Un rapport de l'Inspection générale de juin 2013, faisant le bilan de la mise en œuvre des programmes de 2008 dans le primaire, met en évidence le déficit de formation des maîtres qui ne permet pas à ces derniers de donner à leur enseignement toute l'efficacité nécessaire. Alors que cette formation est sacrifiée, que toutes les enquêtes montrent que la proportion des élèves en difficulté a progressé depuis 10 ans et que les inégalités de réussite croissent au détriment des élèves d'origine populaire, ce rapport a pu être considéré comme contre-productif, mettant en accusation les enseignants, portant un mauvais coup à l'école. Or, que peut-on y lire ?

« L'observation des pratiques et des traces d'activités des élèves convainc que les maîtres ne disposent pas, pour la grande majorité d'entre eux, des outils conceptuels et didactiques pour mettre en œuvre les programmes tels qu'ils existent et même s'ils étaient allégés, et pour donner à leur enseignement toute l'efficacité attendue. Ils « font » : la récurrence du verbe *faire* dans les entretiens est frappante mais cette logique d'activité n'est pas exactement une logique d'apprentissage. (...) Le déficit de formation continue autour des programmes, et plus largement en matière de didactique des disciplines, est patent. » Si ces mots du rapport sont accusateurs, qui doit supporter l'accusation ?

Ce que souligne ce rapport n'a rien de contre-productif, au contraire. On ne refondera pas l'école pour en faire une école de la réussite de tous sans lui accorder tous les moyens nécessaires, mais quelle que soit la hauteur de ces moyens ils ne régleront jamais *par eux-mêmes* ce qui se joue en profondeur dans l'acte d'enseigner. Parce qu'il associe clairement les outils conceptuels et didactiques à l'efficacité de l'enseignement, ce rapport indique le niveau d'exigence auquel une politique de refondation vraiment démocratique, axée

sur la formation initiale et continue, ne peut pas se dérober. Tenter d'en faire une machine de guerre contre les enseignants est proprement irresponsable, voire insultant pour tous ceux qui, au quotidien, souffrent de ne pas avoir été formés au niveau d'exigence du métier en mesure de permettre aux élèves de s'approprier l'intelligence des contenus disciplinaires.

Aujourd'hui, des travaux de recherche importants montrent précisément comment se construisent au sein même de la classe, de profondes inégalités de réussite scolaire, les ambitions intellectuelles des savoirs pouvant être revues à la baisse pour les élèves d'origine populaire. Ces recherches ne concernent pas directement l'enseignement de la philosophie, mais elles offrent des pistes de réflexion qui mettent au jour des problématiques qui l'intéressent. Pour le lycée on peut penser notamment à l'ouvrage de Jérôme Deauvieu qui montre comment certaines pratiques qui, pour intéresser les élèves, demeurent trop centrés sur leurs savoirs d'expérience et en viennent à les maintenir en dehors des exigences conceptuelles des savoirs scolaires.

Comme je l'ai fait aux Journées d'étude, je vous renvoie ici à une bibliographie d'ouvrages qui nous permettent d'approcher cette dimension des dispositifs d'enseignement dans la construction de l'inégalité scolaire.

« Comparer des longueurs ou ranger des poissons ? »

J'avais évoqué sans le développer un exemple où il est question de poissons. Les collègues m'ont demandé d'expliquer un peu mieux en quoi il consiste, alors voici. (Je m'appuie sur ce que j'ai déjà écrit dans *Apprendre à lire : l'enjeu de la syllabique*, L'Harmattan, 2011). C'est un peu long, mais je pense que la valeur heuristique de cet exemple vaut la peine que l'on s'y attarde un peu.

Il s'agit du travail sur une fiche présentée dans l'ouvrage publié¹ sous la direction d'Élisabeth Bautier consacré à la maternelle, dont l'analyse montre les impasses auxquelles peut conduire l'absence de prise en compte sérieuse de la logique intellectuelle d'une activité, au motif que des enfants de moyenne section pourraient difficilement se détacher du monde de la concrétisation par le dessin, et des tâches à accomplir qui s'y rapportent.

Une fiche est distribuée aux élèves : elle contient le dessin de quatre poissons de tailles différentes, contenus dans des rectangles. Les élèves doivent tout d'abord colorier chacun des poissons, puis découper les rectangles et les conserver dans une barquette personnelle. Dans un deuxième temps ils auront à coller les poissons sur une feuille après les avoir ordonnés du plus petit au plus grand.

¹Élisabeth Bautier (Dir.), Equipe ESCOL, *Apprendre à l'école. Apprendre l'école .Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Chronique Sociale, 2006.

Interrogée sur l'objectif d'apprentissage de cette activité, l'enseignante indique qu'il s'agissait de « comparer des longueurs ». Or nous voyons dans cet exemple représentatif des pratiques de l'école maternelle, l'importance de la place que prennent le coloriage, le découpage et le collage, tâches auxquelles les enfants sont invités à accorder toute l'attention nécessaire à une bonne réalisation.

Il est vrai que ces activités ont à faire l'objet d'un réel apprentissage, mais en elles -mêmes elles n'ont guère de finalité propre. Elles n'ont de sens véritable que si elles s'inscrivent dans un travail de nature esthétique ou technique : réaliser des frises, des compositions picturales, décorer, fabriquer un objet, une maquette..., car ce sont des activités où le soin à accorder à l'effectuation de chacune des tâches se justifie par la qualité plastique ou technique visée dans la réalisation.

Savoir comparer des longueurs est une capacité émancipée des longueurs particulières, qui permet de comparer toutes les longueurs. Il s'agit d'une activité intellectuelle relevant d'une logique qui en elle-même fait abstraction des objets particuliers pour pouvoir mieux y retourner. Or dans l'exemple des poissons les élèves peuvent difficilement comprendre cette logique dont le sens se trouve détourné par des tâches et des objets qui ne peuvent que parasiter la saisie de l'essentiel, l'opacifier, pris qu'ils sont dans une confrontation à des objets particuliers ne livrant pas par eux-mêmes la généralité de la notion en jeu, la comparaison de longueurs. De plus, dans des situations de ce type les élèves considèrent aisément les poissons comme les membres d'une famille : ils s'intéressent au papa, à la maman, aux enfants. Immergés dans le monde affectivement sensible d'une famille de poissons, comment accéder sans embûches à la notion générique de longueur ?

Il n'est pas interdit de discuter de la possibilité pour des enfants de moyenne section de maternelle de comprendre cet objet d'apprentissage, mais si la conclusion de la discussion penche pour le maintien de celui-ci dans cette classe, il n'est pas envisageable de biaiser avec les exigences intellectuelles dont il est porteur pour que les élèves puissent se l'approprier véritablement.

L'auteur du texte le précise : « *Spécifier le champ de savoir revenait ici à mesurer pour comparer. Mesurer nécessitait de trouver un repère commun (une unité par exemple ou bien un point de départ commun à la mesure). La mesure permettait ensuite la comparaison de bandes, de traits.* » Des bandes, des traits, émancipés de la concrétude des poissons, bien plus proches de la nécessaire abstraction en jeu ici, une abstraction qui n'est pas pour dérouter les êtres parlants que sont les enfants de cet âge, déjà immergés dans celle du langage.

« *Comparer des longueurs ou ranger des poissons ?* » est le titre sous lequel l'analyse de la fiche aux poissons est écrite. On ne saurait mieux spécifier la nature et l'enjeu du choix pédagogique qu'il est nécessaire d'appréhender ici. L'auteur conclut d'ailleurs : « Laisser cela au hasard n'est pas satisfaisant dans un objectif de préparation des élèves à la scolarité primaire et au-delà. Si certains élèves y parviennent, d'autres non, **les sources d'inégalités futures se construisent là peu à peu.** »

Et si certains élèves y parviennent c'est que forcément l'apprentissage, explicite ou diffus, s'est fait ailleurs qu'à l'école : les dons n'existent toujours pas !

Quelques recherches qui s'attachent à étudier la construction de l'inégalité scolaire au sein de l'école

Sylvain Broccolichi, Choukri Ben Ayed, Danièle Trancart (coord), *Ecole : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. La Découverte (2010)

Tristan Poullaouec, *Le diplôme, armes des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. La Dispute (2010)

Séverine Kakpo, *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. PUF (2012)

Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute (2007)

Elisabeth Bautier, Patrick Rayou, *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. PUF (2009)

Jérôme Deauvieu, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. La Dispute (2009)

Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon (dir), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. PUR (2011)

Jean-Pierre Terrail, *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?* La Dispute (2013)

PS : Lors des Journées d'étude, à la suite d'interrogations sur le caractère éventuellement utopique des propositions du GRDS, Serge Cospérec est intervenu. Vous trouverez dans ce même numéro de Côté-Philo la rédaction de l'explicitation de son intervention.

Janine Reichstadt

Éducation, École, Société. L'étonnant projet du *Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire*.

Serge Cospérec

« Du point de vue dominant, qui est celui de l'efficacité purement économique, de la rentabilité, l'école marche très bien parce qu'elle marche très mal pour la majorité de ses usagers. Et parmi ces derniers, il y a les professeurs, ces naïfs, ces attardés qui s'évertuent à agir conformément à l'esprit du service public (l'équité, le désintéressement, la culture...) dans une société acquise aux valeurs du marché (l'égoïsme, l'argent, le crétinisme...) »

Pierre Bergounioux, *École : mission accomplie*, éd. Les Prairies Ordinaires, 2006 p. 144

Notre collègue Janine Reichstadt m'a fait découvrir le *Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire* dont le nom résume assez bien le projet. Voici un court témoignage des impressions contradictoires qu'ils m'inspirent et qui vous donnera, je l'espère, l'envie d'en savoir un plus. J'en présente d'abord l'idée par un bref dialogue imaginaire suivi d'un commentaire.

Dialogue

LE PROFESSEUR : Chers étudiants, je voudrais vous présenter aujourd'hui quelques éléments du projet de refondation de l'école que porte le GRDS et qui s'énonce assez simplement : *construire une école commune*. Une école commune, qu'est-ce à dire ? Avoir une *même école* pour tous les élèves de 3 ans à 18 ans. Attention, pas seulement un « toit commun » mais bien un même *cursus* avec les mêmes enseignements pour tous alliant *culture littéraire, artistique, scientifique, technologique, physique et sportive*, sans pallier d'orientation, sans filière ni relégation.

UN ÉTUDIANT : C'est une folie, Monsieur ! Mais même, en admettant, que deviendront les milliers d'élèves qui ont déjà tant de difficultés ou sont en échec dès le primaire ?

LE PROFESSEUR : Votre question suppose la reconduction d'une école entièrement occupée à trier, à sélectionner. Ici c'est un autre projet. Plus de sélection, plus de notation. Plus de constante macabre. Plus d'effet établissement. Plus de redoublement. L'école commune est une école de la réussite pour tous, *sans exclusive*. Car il était temps de le dire : quand il s'agit de l'accès aux savoirs, à la culture, c'est-à-dire aux moyens de l'émancipation et de l'accomplissement de soi, il n'y a pas de « juste sélection ».

LES ÉTUDIANTS : Et la société ? Et les employeurs ? C'est complètement *utopique*. C'est impossible.

Commentaire.

Le projet d'une *école commune* apparaît à beaucoup comme une « utopie ». Mais est-ce vraiment une objection ? Tout au contraire.

1° « *Utopique* » cela sonne d'abord comme une accusation : tout cela est *irréaliste*, donc irréalisable, déraisonnable, vain. Mais est-on vraiment sûr que ce soit la « raison » qui parle ainsi ? Il s'agit d'abord d'un *jugement* et plutôt d'une *croissance*. La croissance de ceux qui, trop nombreux, n'y croient plus : qui ne croient plus à l'école, qui ne croient plus à la culture pour tous, qui ne croient plus que tout homme peut apprendre et que l'échec n'a rien de fatal.

Premier bénéfice de cette « utopie » du GRDS : révéler à quel point la pente est lourde dans les esprits, dans nos esprits. Nous nous sommes peu à peu laissé persuader que l'école est finie : qu'il n'y a pas d'alternative à l'échec, au tri, à l'injustice, pour le dire plus simplement : à l'éternelle reconduction de la division des puissants et des faibles, des vainqueurs et des vaincus, des dominants et dominés

Mais est-ce autre chose qu'un phénomène de résignation acquise ? Un mot ici sur la formation des enseignants. Quel type d'enseignants forme-t-on lorsqu'on réduit la formation à l'apprentissage des normes « techniques » du métier ? Le fameux référentiel des compétences du métier de professeur s'accompagne, par exemple, de l'acceptation non interrogée de l'échec scolaire : il prévoit dès le départ, à travers les *prescriptions* faussement neutres de la gestion technocratique le traitement institutionnel (ou retraitement) des « pas bons », des « mauvais », des « exclus », tout le système parallèle de la remédiation, des aides spécialisées et des multiples « dispositifs » de traitement de la « difficulté scolaire » (*Projet Personnalisé de Réussite Éducative, École de la Nouvelle chance, Stage de remise à niveau, Accompagnement éducatif*, etc.). L'inflation des dispositifs n'a égale que l'inventivité sémantique de l'administration : après les élèves caractériels, turbulents, opposants, difficiles, hyperactifs, la dernière en date est celle des élèves « *hautement perturbateurs* » que les futurs professeurs doivent apprendre à « gérer » avec le soutien de la « cellule d'accompagnement » de l'Inspection Académique. L'échec scolaire et la violence qu'il entraîne sont psychologiquement intégrés dès la formation.

L'*école commune* (ce projet) permet de résister à cette pente, au défaitisme et à la sortie par le bas qui serait le consentement aux inégalités, à l'ordre du monde tel qu'il est. L'*école commune* questionne les allants de soi de l'enseignement : pourquoi les notes ? pourquoi la sélection ? pourquoi les classements d'élèves, d'établissements et leur concurrence ? Pourquoi les filières ? S'agit-il d'exigences internes au savoir, à l'apprentissage ? Quel rapport avec l'éducation ? L'*école commune* permet de reconquérir l'espace d'une pensée libre, ou plutôt libérée, de « repenser à neuf » les fondements de l'école et au-delà, de la société. Ce qui me conduit au deuxième point.

2° « **Utopique** » ? Oui, mais au sens d'une utopie fondatrice. Ce n'est pas un défaut, c'est une exigence. La pensée de l'éducation peut-elle se passer d'utopie fondatrice ? Arriver à éduquer des sourds-muets ? Utopique. Et pourtant... l'Abbé de L'Épée. Faire lire des aveugles ? Utopique. Et pourtant... Louis Braille. Éduquer les enfants des ouvriers italiens ? Utopique. Et pourtant... Maria Montessori, etc. On suivra ici Daniel Hameline : « *éduquer...c'est s'insurger contre ce qui est, au nom de ce qui devrait être Une vertu fondamentale de l'éducateur, s'il lui faut se concevoir vertueux, c'est bien l'indignation. (...) Il est impossible d'éduquer sans croire, sans espérer, c'est-à-dire sans s'indigner de l'état dans lequel se trouve aujourd'hui le bien le plus précieux de l'humanité, son enfance, vouée aux nuisances de toutes sortes, à la stupidité, à l'incurie de l'espèce malfaisante que nous sommes.*¹ »

Tout grand projet éducatif, et celui de l'école commune en est un, emporte avec lui un projet social et politique. C'est pourquoi le caractère utopique n'est pas une objection. Dire que les choses étant ce qu'elles sont, une telle école serait irréalisable, c'est ne rien comprendre. Il ne s'agit pas d'imaginer une école par avance adaptée aux exigences d'une société foncièrement violente, inégalitaire et inhumaine pour mieux la reproduire. Cette école existe déjà, c'est la nôtre. Dans ce cas, ne changeons rien. Mais, si on veut et croit à la possibilité d'une société plus juste, plus libre, plus heureuse, alors c'est un tout autre projet d'école qu'il nous faut, le projet d'une école commune. En somme, nous avons le choix entre le cynisme et l'utopie.

L'utopie, entendue comme utopie fondatrice, n'a rien de *déraisonnable* ou *d'irréaliste*. C'est même le seul projet qui soit un peu raisonnable, le seul qui ouvre des perspectives politiques si on veut échapper à la fracturation sociale et à la guerre. Quand les conditions sont par trop inégales, dit Rousseau, chacun est exposé : « *le brigandage des pauvres* » répond à « *l'usurpation des riches* » et les « *passions effrénées de tous* » rendent « *les hommes avarés, ambitieux et méchants* ». L'idéal des Lumières, l'entreprise des *Encyclopédistes*, les divers projets d'*Éducation Nationale* et d'*Instruction Publique* discutés l'an I et l'an II de la Première République, ont été des utopies de cette sorte, éducatives, sociales et politiques : parfaitement « folles » aux yeux des gens « raisonnables », mais fondatrices d'une ère nouvelle.

Crise de l'école, crise de la société, crise du politique, qui ne voit que nous avons, nous aussi, besoin d'une nouvelle utopie ?

Serge Cospérec

¹ Daniel Hameline, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF éditeur, 200, page 93.

Lecture

- F. Cossutta, P. Delormas, D. Maingueneau (éds), *La vie à l'œuvre, le biographique dans le discours philosophique*, Lambert-Lucas, 2012
- F. Cossutta, F. Cicurel (éds), *Les formules philosophiques*, Lambert-Lucas, 2014.

Nicole Grataloup

Le GRADPhi (Groupe de recherche sur l'analyse du discours philosophique) mène, depuis sa fondation en 1993 par Frédéric Cossutta (alors directeur de programme au Collège International de Philosophie) un travail qui renouvelle l'approche des textes philosophiques, et peut en ce sens grandement contribuer au renouvellement des pratiques de l'enseignement de la philosophie. Ce en quoi, il intéresse l'Acireph.

Cette approche, comme l'indique le nom du groupe de recherche, consiste à appréhender la philosophie comme discours, dans une double filiation. D'une part, celle du Foucault de l'*Archéologie du savoir* : « la philosophie est une activité régie par des normes, des règles, des modes d'élaboration, de transmission, d'apprentissage. Le statut du philosophe et celui de la philosophie varient selon le lieu et les époques comme le montre la diversité des institutions et des actes dans lesquels ils s'inscrivent. » (*La vie à l'œuvre*, p. 10). D'autre part, celle du déplacement qui s'est opéré dans la linguistique dans les années 60-70, vers une linguistique de l'énonciation, des actes de langage et des genres du discours⁹ : « L'étude des textes eux-mêmes [...] doit prêter une attention particulière à toutes les opérations qui en font le dépôt d'une activité discursive où une pensée se cherche, se construit, s'expose en mobilisant toutes les ressources d'un travail d'écriture qui vise la formulation doctrinale la plus précise, mais qui en prépare aussi la réception : formes d'énonciation, formes d'adresse, choix de genres, moyens rhétoriques et stylistiques. » (*ibidem*).

J'ai déjà eu l'occasion de dire combien cette approche pouvait être féconde en ce qui concerne l'apprentissage par les élèves de l'écriture philosophique dans mes propres travaux et recherches avec le secteur philo du GFEN, et je voudrais ici présenter les deux derniers ouvrages du GRADPhi, parus récemment.

⁹ Pour une présentation plus détaillée des enjeux philosophiques, épistémologiques et méthodologiques de cette approche, on pourra se référer au n° 119 de la revue *Langages* (septembre 1995) : *L'analyse du discours philosophique*, coordonné par F. Cossutta.

Le premier, *La vie à l'œuvre, le biographique dans le discours philosophique*, cherche à « modifier le regard sur le rôle joué par la dimension biographique en philosophie », trop souvent réduite à l'opposition entre texte (considéré comme l'essentiel) et contexte (considéré comme contingent et circonstanciel). Comme le dit D. Maingueneau dans son chapitre « la biographie des philosophes dans une perspective d'analyse du discours », « il faut plutôt sortir de l'immémoriale topique de l'« intérieur » et de l'« extérieur » du texte, réfléchir véritablement en termes de *discours* philosophique » (p.21) Cela conduit les auteurs à s'intéresser aux multiples « genres de discours » qui, dans le corpus des textes philosophiques, sont fortement marqués par la dimension biographique : correspondances, autobiographies intellectuelles, journaux, préfaces, interventions, entretiens, dont on ne peut nier qu'ils appartiennent de plein droit à l'œuvre d'un philosophe et constituent autant d'expressions de leur doctrine indexées à des contextes d'énonciation particuliers ; mais aussi à s'interroger sur la façon dont le biographique participe de l'élaboration de la doctrine elle-même.

Ainsi Dominique Maingueneau propose (p.29 sq) la distinction entre la personne, le philosophe et l'inscripteur (lui-même dédoublé en énonciateur et auteur) : « En invoquant un nom propre, on ne désigne que l'entrelacs mouvant d'instances qui s'enveloppent : un état-civil, une trajectoire de philosophe et un processus d'énonciation [...] Aucune de ces instances n'est isolable ou réductible aux autres, leur écart est la condition de la mise en mouvement de création intellectuelle ». Il montre comment « dans le *Discours de la Méthode* de Descartes, le lecteur est confronté à un « énonciateur » qui raconte la vie de la « personne » qui a construit une trajectoire de « philosophe », laquelle le mène de la scholastique à une doctrine nouvelle. Parcours qui ne fait qu'un avec l'exposition de cette doctrine. Une bonne part de la séduction qu'exerce ce texte tient précisément à cela : les 3 instances montrent leur différence et leur unité, dans le mouvement d'une énonciation ».

Nul doute que travailler avec des élèves ces trois instances et leurs fonctions respectives pourrait les aider à se repérer dans les exigences de la dissertation par exemple, lorsqu'on leur demande à la fois l'expression d'une pensée personnelle, la visée d'universalité, l'utilisation des auteurs, l'agencement d'un discours ordonné, (et que subsiste partout dans les manuels méthodologiques l'absurde bannissement du « je » !) ; bref à y voir un peu plus clair dans les questions « qui parle(nt) dans une dissertation ? A qui s'adresse-t-elle ? Sous quel régime d'énonciation ? » .

Son chapitre comporte aussi une très intéressante analyse de l'allocution prononcée par Hegel à l'ouverture de ses leçons à l'Université de Berlin le 22 octobre 1818.

Bruno Clément dans le chapitre « Ce que la méthode doit à la vie » s'intéresse au « récit méthodique » soit l'ensemble des textes où les auteurs racontent de quelle façon et dans quelles circonstances ils ont découvert et élaboré leur « méthode » : « un récit écrit à la première personne du singulier se propose un objectif théorique, spéculatif ». (p.54)

Il analyse les raisons et la signification philosophique du fait que Descartes ait choisi la forme du récit (dans le *Discours de la Méthode*) pour exposer sa méthode et le par-

cours biographique et intellectuel qui l'y mena, alors que Pascal, au contraire, se refusa à tout récit de ce type (le « Mémorial » relatant son illumination de 1654 ne devait en effet pas figurer dans son œuvre, même si les éditeurs ne respectèrent pas cette décision).

Frédéric Cossutta, dans le chapitre « Le statut du biographique dans le discours philosophique », distingue la vie *du* philosophe, la vie *de* philosophe, et la vie *philosophique*, et montre comment ces trois « figures » du biographique s'entrecroisent et se reconfigurent différemment selon les époques et les courants philosophiques. Par exemple, comment les « vies de philosophes » sont un genre textuel qui assure la mise en forme narrative de la « vie du philosophe » en « vie philosophique », en s'appuyant sur le récit par Diogène Laërce de la vie de Pyrrhon.

Il montre aussi comment, alors même que le philosophe, dans la visée universalisante de l'exposé de sa doctrine, cherche à neutraliser et à effacer, les éléments contingents et subjectifs de son élaboration, il n'en est pas moins contraint d'explicitier dans des textes « marginaux » (préfaces, postfaces, entretiens, autobiographie intellectuelle etc..) les liens entre ses œuvres, de les situer les unes par rapport aux autres, afin de construire une œuvre cohérente. D'où sa thèse du « biographique comme médiation entre doctrine et œuvre » (p.137)

Il analyse ensuite les genres philosophiques comme la confession, la méditation, le journal intime, la rêverie, qui, d'Augustin à Kierkegaard en passant par Descartes, Rousseau et Nietzsche, instituent « la particularité d'une vie comme condition d'accès à la vérité de l'existence » (p. 140) ; et montre que pour certains auteurs, on peut aller jusqu'à dire que « le biographique se fond dans le philosophique en devenant le ressort même de l'écriture et un rouage essentiel de la doctrine » (p. 145)

Outre ces trois contributions, sur lesquelles j'ai voulu insister, l'ouvrage comporte aussi des textes de : Dinah Ribard sur les vies de philosophes à l'époque moderne, Pascale Delormas sur Rousseau, Jean-François Bordron sur Maine de Biran et Christophe Giolito sur Auguste Comte.

Le deuxième livre *Les formules philosophiques* est sous-titré *Détachement, circulation, recontextualisation*. Il s'intéresse à tous ces énoncés courts qui sont détachés d'une œuvre, et ne cessent de circuler et d'être recontextualisés de multiples manières dans tous types de discours, y compris hors de la sphère philosophique : par exemple « on ne se baigne jamais dans le même fleuve », « connais-toi toi-même », « la mort n'est pas à craindre », « l'homme est un loup pour l'homme », « l'existence précède l'essence » etc...

L'ouvrage « se propose d'analyser la nature, la forme et les fonctions discursives de ces énoncés détachés qui opèrent comme un condensé de sagesse ou de doctrine en formulant l'essentiel d'une position qui devient alors identifiable et facilement accessible sous forme mémorable » (p. 10). Il s'agit de se demander quels rôles ces « formules » jouent d'une part dans l'élaboration de la discursivité philosophique, d'autre part dans les polémiques philosophiques à travers les gloses, commentaires et interpré-

tations, enfin dans la transmission et la diffusion de la philosophie par les manuels, dictionnaires, cours et bien sûr par l'enseignement.

Alain Lhomme, dans le premier chapitre du livre « Formules philosophiques et écriture formulaire », s'intéresse d'abord aux conditions de détachabilité (sur lesquelles revient aussi J.F. Bordron dans le chapitre suivant « Figures du détachement ») des énoncés philosophiques, conditions rhétorico-syntaxiques, conditions sémantiques et conditions rhétorico-stylistiques, et aux aventures plus ou moins heureuses de leur « seconde vie » (celle qu'ils mènent après avoir été détachés du texte source) : ils peuvent fonctionner comme « emblèmes », voire comme slogans, rejoindre la cohorte des maximes de la « sagesse des nations », subir des distorsions ou déperditions de sens, voire donner lieu à des contresens.

Mais si on se place du point de vue de leur rôle dans le texte source, on peut voir comment les « formules » fonctionnent comme « une véritable matrice génératrice », le texte étant alors le déploiement (ou le « développement » au sens mathématique) d'une formule. Cette idée, qui amène l'auteur à parler d'« écriture formulaire » pour désigner « la façon dont le texte configure, dans le procès même de son écriture, une partie des opérations qu'il invite son lecteur à effectuer » (p.35), est exemplifiée par l'analyse de textes de Bergson, de Marx, de Feuerbach, de Hegel, de Pascal... Mais pour percevoir cela, « il faut, contre toute une tradition scolaire, admettre une bonne fois pour toutes que la rhétorique elle-même est pensante. Autrement dit, que les figures du discours sont des figures de pensée » (p. 51).

Frédéric Cossutta, dans le chapitre « Le rôle des formules dans le discours philosophique », s'attache dans un premier temps à préciser la distinction entre « formule » et « citation » (tout fragment d'un texte est citable, mais la formule possède des caractéristiques qui l'objectivent comme telle et permettent sa reconnaissance par le lecteur), et entre « formule » et « thèse ».

Il analyse d'abord le rôle des formules dans l'interdiscours philosophique : « messagères doctrinales », elles circulent et se reconfigurent dans des textes seconds qui assurent la médiation entre les œuvres, les œuvres et leurs lecteurs, entre les lecteurs, elles participent ainsi à un « incessant mouvement de réappropriations formulaires liées à la communication, à la transmission et aux apprentissages » (p. 85) qui fait vivre et réactive les œuvres philosophiques bien au-delà du strict champ de la philosophie, jusque dans l'espace public et les autres formes de discours.

Ensuite, en ce qui concerne leur rôle dans l'élaboration d'une philosophie (pp. 89-94), les formules contribuent à résoudre deux sortes de tensions inhérentes au discours philosophique. D'une part la « tension entre le statut d'idéalité d'un ensemble doctrinal et la nécessité dans laquelle il est de se déployer dans la matérialité discursive des œuvres » : la formule constitue à la fois le point de condensation maximale d'une doctrine, et le germe de son redéploiement dans les différents textes et les diverses formes d'exposition que son auteur élabore, en fonction des circonstances, du public et du but visés etc.. D'autre part, la « tension entre la singularité d'une voix, d'un corps, d'un ethos portés par l'énonciation philosophique et la nécessaire généralisation d'un dis-

cours qui désingularise l'énoncé doctrinal pour lui donner une portée universelle » : car la formule est à la fois un énoncé universalisant et la marque, le « sceau » qui le rattache à une identité philosophique reconnaissable et originale.

Dans le chapitre « Mots d'ordre, mots de passe en philosophie : les énoncés formulaires », Francine Cicurel s'intéresse au rôle des formules dans la transmission (par la lecture, par l'enseignement, par la vulgarisation) des textes et de la pensée philosophiques. Supports de lecture et d'appropriation d'un texte, éléments des reprises, résumés et reformulations dans l'enseignement, les dictionnaires, les manuels etc..., objets de commentaires, les formules constituent la base d'une multiplicité de transformations que subissent les textes philosophiques en vue de leur transmission, et dont F. Cicurel analyse les différentes formes et processus. Elle illustre son propos par l'étude de deux textes (l'un sur Husserl, l'autre sur Heidegger) où Lévinas expose les fondements de la phénoménologie afin de la faire connaître au public français.

L'ouvrage comporte en outre des textes de Malika Temmar (« Formules, sentences, maximes, la glose en philosophie : l'exemple de Merleau-Ponty »), Khodayar Fotouhi (« *Entre Foucault et Derrida : le sort d'un énoncé cartésien* »), Alain Rabatel (« Des formules aphoristiques (dans le *Dictionnaire philosophique* de Comte-Sponville au service du sujet philosophant : coénonciation, surénonciation, sousénonciation ») et Dominique Maingueneau (« La formule philosophique et ses commentaires »).

Outre l'intérêt qu'on peut y prendre en tant que lecteurs de textes philosophiques, l'intérêt pédagogique de ce livre est grand. Certaines de ces « formules », en effet, nos élèves les connaissent souvent quand ils arrivent en Terminale (je pense par exemple à l'universelle renommée de « l'homme est un loup pour l'homme » !); même s'ils n'en comprennent que très partiellement le sens, elles sont là comme un signe de reconnaissance d'apprentis philosophes qui voudraient bien en savoir plus, mais vous font savoir qu'ils savent déjà cela... Ces formules, nous les utilisons dans nos cours, nous les commentons, nous en servons comme des entrées dans la pensée d'un auteur (comme le dit D. Maingueneau, ces « formules clé » sont à la fois des « clés de porte » et des « clés de voûte » (p. 202)), nous incitons les élèves à les mémoriser pour retenir « l'essentiel » de la pensée d'un auteur, nous nous servons de leur forme de maxime ou d'aphorisme, parfois énigmatique, pour enclencher une réflexion qui en déploie tous les sens et permet de problématiser une question etc... Ce livre peut nous éclairer sur ce que nous faisons quand nous faisons tout cela, et fournir une multitude d'exemples utilisables en classe.

Mais il nous met aussi sur la voie de différentes possibilités de faire travailler les élèves sur l'écriture et la lecture philosophiques, justement parce qu'il se situe dans la perspective de l'analyse du discours philosophique. Et bien qu'il ne soit pas du tout un livre de didactique de la philosophie, certaines de ses analyses et formulations sont en quelque sorte « prêtes » à être traduites en dispositifs pédagogiques. Je n'en donnerai que deux exemples : « rédiger un texte c'est le reformuler constamment à mesure qu'on l'élabore, c'est écrire d'un jet puis reprendre, corriger et faire ressortir, en préparant leur autonomisation, les points saillants du discours » (F. Cossutta, p. 101); et

« lire c'est certes pouvoir déchiffrer et interpréter en fonction de ses propres normes et des usages en circulation mais c'est aussi pouvoir faire un réel travail de construction, c'est observer ce qui n'est pas immédiatement visible et que demande l'exigeante activité de la lecture philosophique. S'attacher à ce qui fait formule est en quelque sorte aller sur la trace d'une pensée » (F. Cicurel, p. 129).

A nous d'en faire notre miel.

Nicole Grataloup

En débat

DES PRATIQUES INNOVANTES À LA PHILOSOPHIE COMME *BUSINESS*

Serge Cospérec

La philosophie, formidable cheval de Troie

Portée par des pédagogues qui labourent le terrain de longue date, la philosophie « hors les murs » - ceux du lycée - connaît un engouement certain : cafés philosophiques, philo pour ados, consultation ou « séminaires » de philosophie pour individu ou entreprise, etc. Ces pratiques innovantes ont leur salon annuel soutenu par l'UNESCO, « *les rencontres internationales* » sur « *les nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité* » (désormais NPPEC) dont la 13^{ème} édition s'est tenue les 26 et 27 novembre 2013. Pourtant, et à y regarder de plus près, on s'aperçoit vite que le label des « *pratiques philosophiques innovantes* » couvre beaucoup d'activités, dont certaines soulèvent un certain nombre de questions.

Pour être clair précisons ceci. Les NPPEC sont un lieu foisonnant de créativité et d'innovations qu'il serait stupide et arrogant d'ignorer au nom d'une philosophie « authentiquement philosophique » dispensée par et dans les seuls lycées. Mon propos ne vise nullement les nouvelles pratiques mais entend interroger la capacité de certains de leurs promoteurs à empêcher qu'elles ne deviennent le cheval de Troie d'entreprises nettement plus suspectes.

Force est de constater, en effet, l'invasion du temple par les marchands. L'expression ne doit pas tromper. Il ne s'agit pas de défendre une conception plus ou moins sacralisée de « LA » philosophie, mais seulement d'ouvrir les yeux sur le développement impressionnant d'un *business* qui pense avoir trouvé le bon filon : exploiter jusqu'à la corde l'*aura* - pourtant très contestable - dont jouit en France la philosophie pour en retirer de *substantiels* bénéfiques (qui eux n'ont rien de symbolique) sans avoir à se coltiner le fardeau du prof de philo ordinaire œuvrant dans un service public d'éducation.

Militants de la cause pédagogique ou simples mercenaires, d'infatigables promoteurs des NPPEC veulent à tout prix nous persuader que c'est bien là désormais que se joue - et de façon assurément décisive - l'avenir de la philosophie, pas moins. Ils n'ont de cesse de dénoncer le monstrueux cénotaphe que serait devenue la philo du lycée. Naïveté des uns et calcul cynique des autres, ils ignorent ou feignent d'ignorer que leur entreprise dépend justement du maintien dans l'opinion de cette « *aura* » fondée sur les mythes scolaires que la philo du lycée fabrique, célèbre et entretient. Parmi lesquels, une certaine conception initiatique - quasi oraculaire - de la philosophie et de son enseignement dont la mystérieuse et magique injonction à « penser par soi-même » (le

moyen de faire autrement ?) constitue à la fois le *schibboleth* professoral national et le *Sésame ouvre toi* pédagogique.

Mais revenons au propos. De quoi parlons-nous ? De commerce : ces dernières années se sont multipliés, tels pains et poissons de la parabole, la sainteté en moins, « consultants » et autres « coachs » de philosophie avides de proposer leurs « pratiques » aux individus comme aux collectifs, dans le privé comme dans le public, et cela partout : au café, à l'école, dans les entreprises, les institutions publiques (IUFM, Universités, Ambassades,...)

Gourou et business man. Diversité de l'offre marchande

Ces nouveaux et *libéraux* praticiens se disent presque tous « professeur de philosophie », se gardant bien toutefois de dire quels sont leurs titres, où ils les ont obtenus et où ils enseignent. Certains, sont réellement professeurs. Leurs pratiques sont variées mais souvent ils cumulent. Par exemple, le blog de Bruno Guitton intitulé « pratiques philosophiques »¹⁰ donne un aperçu assez complet des diverses prestations offertes : ateliers pour adulte sur question philosophique (3 à 20 personnes, en 2 séances de 45 mn), consultation individuelle (45 mn), café philosophique, cours individuel ou collectif de philosophie (pour le bac ou les concours) et « accompagnement philosophique » « *formule novatrice qui associe dans des exercices vivants et passionnants, réflexion philosophique théorique, et pratiques concrètes sur le projet professionnel ou de formation d'une personne* » (une demi-journée à trois jours). Seul le tarif n'est jamais indiqué.

L'entreprise est parfois familiale, ainsi le même Bruno Guitton indique qu'il intervient pour le compte du *Cabinet de Coaching JG Consulting* dont le propriétaire et unique employé n'est autre qu'une certaine Josefina Guitton, « Diplômée de Coaching Ontologique » (sic) de Crear Contexto (Argentine) et « Diplômée de P.N.L.¹¹ ». Et quelle est la raison sociale de *JB Consulting* ? Assurément philanthropique, œuvrant dans le secteur de l'éducation, ses intentions sont pures. Josefina Guitton fait croisade « *contre le "burn out" des personnels de l'éducation nationale !* ». Quand on connaît le malaise enseignant, le marché potentiel est considérable. Le problème est le suivant : « *comment échanger pour donner à l'être qui souffre des perspectives pour changer, mieux gérer sa vie professionnelle et refonder son relationnel avec élèves, parents, hiérarchie ?* ». On est dans l'air du temps : ce n'est pas la société qui est malade et à transformer mais les individus qu'il faut « coacher ». Elle propose d'ailleurs des services (« *offre de coaching* ») « *dans le cadre de l'accompagnement et l'aide aux enseignants* » qui, assure-t-elle, permettront la progression du « *participant* » « *tant au niveau des compétences strictement linguistiques qu'au niveau de la connaissance absolument nécessaire de soi et de la relation à soi-même et à l'autre.* ». On voit le genre. Ou plutôt le mélange des genres. Surfant sur la vague des idéologies postmodernes, le fondement théorique du coaching se compose invariablement d'une mixture indigeste de psychologie fumeuse empruntant aux pseudo-sciences (type PNL, théorie des « intelligences multiples »,

¹⁰ <http://philoguitton.over-blog.com/page-2561213.html>

¹¹ La P.N.L. (programmation neuro-linguistique) est un attrape nigaud. Elle fait partie des pseudo-sciences et est très présente dans le business de la formation professionnelle et du « coaching ».

etc.), aux théosophies et « *sagesses orientales* » acclimatées au besoin de la cause et à diverses « thérapies¹² » (yoga transcendantal, art-thérapie, etc.). D'ailleurs Bruno Guitton pratique lui aussi la PNL, rencontre des moines Bouddhistes comme Ngawang Sherap. Militant également de la philosophie en entreprise pour « redonner du sens, des valeurs », il précise non sans une certaine ingénuité que « *le secteur du marketing et de la publicité a compris depuis bien longtemps l'intérêt des "philosophes"* ». Il ne croit pas si bien dire.

Certains de ces praticiens libéraux connaissent une belle réussite. Oscar Brenifier, « *philosophe praticien* » est l'auteur de nombreux ouvrages de philosophie pour enfants dans de grandes maisons de l'édition française. Il pratique son métier de Consultant¹³ et donne des conférences un peu partout en France et à l'étranger (Russie, Espagne, Algérie, Turquie, Italie, États-Unis, etc.). C'est d'ailleurs probablement cette expérience internationale qui lui permet d'affirmer cette forte conviction « *les Russes ont beaucoup de mal à s'astreindre à un raisonnement rationnel. Une forte subjectivité et un refus d'esprit critique tendent toujours de rejaillir dans la réflexion*¹⁴ », si l'on en croit les propos rapportés par la journaliste Marlène Brocard qui rappelle qu'Oscar Brenifier, « *figure de proue de la "consultation philosophique"* » est un « *philosophe français, globe-trotteur et l'un des principaux promoteurs de la philosophie dans la cité* ». Il a enfin créé l'IPP, Institut de Pratiques Philosophiques, entièrement dédié à l'autopromotion de ses activités. Ce qui en soi n'a rien de choquant : ces pratiques relevant du secteur privé n'ont aucun autre moyen de se financer.

Alors, pourquoi s'offusquer ? Le commerce n'est-il pas libre ? Là où le bât blesse, c'est que précisément les NNPEC deviennent le vecteur promotionnel d'entreprises dont la finalité mercantile a quand même peu de chose à voir avec la philosophie et une quelconque visée d'émancipation. Comprenons bien : être rémunéré en praticien libéral n'est pas le problème ; tout un chacun peut donner des cours privés, écrire des livres de philosophie et en vivre ; le fait d'être professeur-fonctionnaire ne garantit nullement la qualité philosophique de la pratique¹⁵. La question est bien celle de la nature même d'activités commercialement estampillées « philosophiques » dont la teneur philosophique n'est pas d'une aveuglante évidence. Ces entreprises se réclament bruyamment des « nouvelles pratiques » qui, par définition, ne sauraient exclure quoi que ce soit. Un

¹² Le mensonge est la pratique commerciale de base. Exemple : il est très facile en France de se faire reconnaître des pseudo-diplômes et d'obtenir leur inscription dans le « *Répertoire national des certifications professionnelles* ». Une fois l'étape franchie, tout est permis à l'image de la « *ligue professionnelle d'art-thérapie* » qui n'hésite pas à se présenter comme réunissant des « *Art-thérapeutes Certifiés par l'État* ». Bien sûr, il n'en est rien, mais pour attraper le gogo c'est mieux. Et, notons, les « organismes certificateurs », ceux qui organisent les études, proposent et valident les formations, sont exactement les mêmes que ceux qui les ont fait préalablement reconnaître. Ils inventent ainsi un diplôme et détiennent le monopole lucratif de son cursus et de sa validation.

¹³ On trouve sur *You Tube* des vidéos de ses consultations ; on pourra aussi lire l'article « *J'ai testé une consultation de philosophie* » sur *psychologie.com*, où on apprend au détour que la journaliste a payé avec bonheur ses 50 euros. Un prix d'ami ou le tarif ordinaire ?

¹⁴ Cf. article d'*Aujourd'hui la Russie* : <http://russie.aujourdhui.lemonde.com/un-philosophe-francais-au-pays-de-dostoievski> .

¹⁵ Il y a cependant une différence de taille : les enseignants de philosophie des lycées sont recrutés après une formation philosophique universitaire et des concours de haut niveau dont le jury est composé de spécialistes indépendants.

Au fil des numéros, Côté Philo aborde divers aspects de la culture et du métier de professeur de philosophie ; le journal constitue ainsi un instrument d'information et de réflexion régulièrement alimenté et renouvelé. Selon les livraisons, nous proposons ainsi :

- Des informations institutionnelles et l'éclairage qu'elles nécessitent
- Des *Dossiers* sur des problèmes importants et faisant débat
- Des *Notes de lecture* à vocation pédagogique
- Des synthèses sur un champ ou un philosophe, proposées par des chercheurs
- Des pratiques pédagogiques de terrain (*En classe*)
- Des articles sur l'enseignement de la philosophie à l'étranger
- Etc.
- Ainsi que des *Humeurs* qui parfois s'imposent...



des promoteurs des NPPEC, notre ami et collègue Michel Tozzi, sert bien souvent à son insu de caution théorique (on le cite, on renvoie vers son site, on se réclame de ses pratiques).

D'où ma question : comment distinguer dans les « *nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité* » ce qui, d'une manière ou d'une autre, pourrait effectivement relever de la philosophie *largo sensu*, et ce qui relève du simple *business* fondé sur l'ignorance et la crédulité ? Est-il seulement possible ?

Serge Cospérec